

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Исторический факультет  
Кафедра всеобщей истории

Роль истории повседневности в формировании чувственно-образного  
восприятия у умственно отсталых обучающихся (на примере ГКОУ СО  
«Краснотурьинская школа-интернат»)

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа

допущена к защите

Зав. Кафедрой \_\_\_\_\_

Д.и.н., профессор

В. Н. Земцов

«\_\_\_»\_\_\_\_\_ 2017 г.

Исполнитель:

Лопаетва Елена Владимировна

Магистрант

МВ – 21z группы

Научный руководитель:

К. и. н., доцент

Постникова А. А.

\_\_\_\_\_

Екатеринбург 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ.....	17
1.1. Чувственные образы как результат воздействия материальных объектов на органы чувств.....	17
1.2. Особенности восприятия у детей с нарушением интеллекта.....	27
1.3. Формирование чувственно-образного восприятия как возможность развития способности к усвоению исторических знаний учащимися с нарушением интеллекта.....	39
1.4. Использование материала повседневности при обучении истории России в коррекционной школе VIII вида .....	50
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ «ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПОВСЕДНЕВНОСТИ».....	58
2.1. Констатирующий эксперимент.....	58
2.2. Формирующий эксперимент.....	60
2.3. Контрольный эксперимент .....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	83

## Введение

В коррекционной школе VIII вида учащиеся с лёгкой умственной отсталостью обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1).<sup>1</sup> Данная общеобразовательная программа адаптирована для этой категории обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, и обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Адаптированная основная общеобразовательная программа образования (далее — АООП) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта<sup>2</sup> обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отличительной особенностью данного стандарта является его деятельный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося.

Личностные результаты<sup>3</sup> освоения АООП образования включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки. Планируемые личностные результаты включают в себя 13 пунктов, первыми двумя из которых являются:

1) осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину;

---

<sup>1</sup> Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1) от 11.12.2015. 334 с. С. 4.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 27.09.14. 77 с. С. 13.

<sup>3</sup> Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1) от 11.12.2015. 334 с. С. 13.

2) воспитание уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов.

Следовательно, предмету история принадлежит ведущая роль в воспитании учащихся с нарушением интеллекта, в формировании их мировоззрения. С изучения истории начинается понимание социальной жизни, законов развития человеческого общества. Научные знания, полученные учащимися в курсе истории, служат цели непосредственной практической ориентации в окружающей социальной реальности. Нравственные и правовые принципы и нормы регулируют взаимоотношения, поведение людей и вместе с эстетическими взглядами определяют отношение к окружающему миру.

Решая образовательно-воспитательные задачи курса истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида, необходимо учитывать особенности контингента ее учащихся и коррекционную направленность всего учебно-воспитательного процесса.

Умственная отсталость<sup>4</sup> — это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным

---

<sup>4</sup> Согласно международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), внедренной в практику здравоохранения на всей территории РФ в 1999 году приказом Минздрава России от 27.05.97г. №170, умственная отсталость определяется как «состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных особенностей».

является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению.

Относительно сохранной у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывается чувственная ступень познания — ощущение и восприятие.<sup>5</sup> Особая организация учебной и внеурочной работы, основанной на использовании практической деятельности; проведение специальных коррекционных занятий не только повышают качество ощущений и восприятий, но и оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы, в частности овладение отдельными мыслительными операциями.

Программа по истории, входящая в АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отличается от программы по истории для общеобразовательной школы. В специальной (коррекционной) школе не изучается всемирная история (история древнего мира, средних веков, нового и новейшего времени), история Отечества изучается не дважды, как в общеобразовательной школе: система двух концентров: с 5 по 9 и в 10–11 классах, а только один раз. Такой подход к изучению исторического материала определяется тем, что школьники с нарушением интеллекта не в состоянии овладеть систематическими курсами из-за стойкого нарушения познавательной деятельности. Но за три года обучения истории они могут усвоить наиболее важные события и явления на доступном для их понимания уровне.

Несмотря на отличие курса истории специальной коррекционной школы от курсов отечественной и мировой истории, изучаемых в общеобразовательной школе, он является самостоятельным учебным курсом, соответствующим

---

<sup>5</sup> Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. /Под ред. Шиф Ж. И. - М., 1965. - Гл. II.

требованиям исторической, психологической и педагогической наук. Он раскрывает определенную систему научных понятий, отражает развитие исторического процесса на основе изучения событий и явлений в хронологической последовательности с древних времен до современности. Курс истории в специальной (коррекционной) школе в силу ее специфики не может решать задачу полного и всестороннего показа исторического процесса, поэтому программа сосредоточена на крупных исторических событиях отечественной истории, жизни, быте людей данной эпохи. Она даёт отчетливый образ наиболее яркого события и выдающегося деятеля, олицетворяющего конкретный период истории.<sup>6</sup> Такой подход к периодизации событий способствует лучшему запоминанию их последовательности, облегчает и ускоряет формирование знаний у учащихся с интеллектуальными нарушениями.<sup>7</sup>

Фактически по своей насыщенности и сложности материала программа по истории России для специальной (коррекционной) школы мало чем отличается от программы по истории Отечества для общеобразовательной школы. Подобным примером может служить раздел учебника для 8 класса «Великие преобразования России в XVIII веке», рассчитанный на 20 часов и включающий в себя сложные вопросы внутренней и внешней политики, государственного устройства, развития культуры, проблем религии и церковных реформ на протяжении века.

Анализ специальной литературы, касающейся проблемы изучения и формирования чувственно-образного восприятия у детей с нарушением

---

<sup>6</sup> Кузнецов Ю. Ф. Осознание педагогами задач по ознакомлению учащихся специальной (коррекционной) школы с жизнью отдельных исторических личностей / Современные тенденции образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской обл. – 4.1 – Ур ГПУ.- Екатеринбург, 1999. С. 28 – 31

<sup>7</sup> Кузнецов Ю. Ф. Формирование умения ориентироваться в исторических личностях у учащихся вспомогательной школы // Дефектология — 2002 — №5. — С. 57-67

интеллекта школьного возраста (В. Г. Вересотская, Ж. И. Шиф<sup>8</sup>, М.Н. Перова<sup>9</sup>, В. В. Эк<sup>10</sup>, Л.В. Петрова<sup>11</sup>, Б. П. Пузанов<sup>12</sup>) дает возможность представить качественное своеобразие восприятия и некоторые пути его формирования у данной категории детей. Однако разработанная система формирования чувственного восприятия не в полном объеме обеспечивает восприятие учащимися исторического материала, что препятствует их овладению историческими знаниями. Таким образом, недостаточная разработанность проблемы изучения чувственно-образного восприятия и формирования на его основе исторических представлений школьников с нарушением интеллекта, необходимость совершенствования и дополнения методики работы по формированию исторических представлений у детей данной категории определяют **актуальность** нашего исследования.

В нашей работе проблему формирования чувственно-образного восприятия мы попытались рассмотреть через актуализацию истории повседневности. Существенную роль в изучении истории России в коррекционной школе играет включение в содержание учебного курса материала по истории повседневности, который усиливает эмоциональный фон восприятия прошлого, способствует созданию условий для развития познавательной мотивации, играет значительную роль в социализации учащихся. В процессе изучения истории повседневности у учащихся формируется гуманистическое отношение к современникам изучаемых событий, своим

---

<sup>8</sup> Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. - метод. пособие / Составитель Калмыкова Е. А. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с. Раздел 2

<sup>9</sup> Перова М. Н Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 217

<sup>10</sup> Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: пособие для учителя / Эк В. В. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2005. С. 97 - 106

<sup>11</sup> Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003 С.76 - 98

<sup>12</sup> Изучение исторического и обществоведческого материала в старших классах вспомогательной школы (Методические рекомендации для вспомогательной школы) / Сост. Пузанов Б. П. М., 1986. С. 21 - 25

современникам и самому себе. Овладение знаниями о повседневной жизни людей другой исторической эпохи позволяет избежать упрощенного, схематичного отношения к прошлому; в реальной действительности способствует формированию у школьников интереса к окружающим людям, учит их вести диалог, быть толерантными. Включение в содержание исторического материала различных аспектов повседневности способствует более успешному усвоению знаний. Это является важным условием достижения результатов обучения. Все это в совокупности позволяет решать задачи развития и воспитания школьников с нарушением интеллекта.

Значительный объем изучаемой информации ставит перед учителем проблему поиска стимулов, позволяющих эффективно организовать процесс преподавания. Опора на более сохранную у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) чувственную ступень познания (ощущение и восприятие), позволяет организовать учебную работу с включением, в содержание курса истории России, различных аспектов повседневности из всеобщей истории. Это дает возможность предложить новый взгляд на историю отечества, усилить эмоциональный фон восприятия прошлого России, повысить качество ощущений и восприятий, которые способствуют развитию личности учащегося.

Возникает определенное **противоречие** между значимостью истории повседневности из курса всеобщей истории как компонента исторического знания, имеющего для учащихся личностно ценностный смысл и отсутствием в курсе истории для коррекционной школы элементов всеобщей истории. Эта ситуация определила **проблему** исследования: поиск путей и средств, позволяющих включить в содержание школьного курса истории России материал повседневности из всеобщей истории как фактор,



способствующий развитию чувственно-образного восприятия учащихся истории России.

**Объект** исследования: чувственно-образное восприятие умственно отсталых школьников

**Предмет** исследования: специфика изучения истории повседневности в процессе обучения

**Цель** исследования: разработать модель деятельности учителя и учащихся по включению материала повседневности из всеобщей истории в процесс изучения истории в коррекционной школе и исследовать, как методика включения этого содержания влияла на усвоение программного материала по истории России.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи** исследования:

- провести анализ психолого-педагогической литературы с целью определения условий, способствующих развитию чувственно-образного восприятия учебного материала учащимися с интеллектуальными нарушениями;
- проанализировать программу и учебник по истории России (8 класс) для коррекционной школы VIII вида;
- определить необходимый материал повседневности из эпохи Людовика XIV во Франции, способствующий усвоению программного материала при изучении преобразований Петра I в России;
- разработать и экспериментально проверить методические приемы, направленные на развитие чувственно-образного восприятия учащихся в

процессе включения материала повседневности из истории Франции в содержание истории России на примере эпохи Людовика XIV и Петра I;

- проследить изменения в усвоении программного материала учащимися, произошедшие в результате экспериментального обучения.

**Рабочая гипотеза:** формирование знаний учащихся об истории повседневности из всеобщей истории будет способствовать созданию условий для развития чувственно-образного восприятия истории России при соблюдении следующих положений:

- включение в базовое содержание школьного исторического материала для коррекционной школы материала повседневности из всеобщей истории для «приближения» и «оживления» истории в восприятии умственно отсталых учащихся;

- использование таких приемов обучения, которые дают возможность усилить познавательную и творческую активность учащихся при изучении вопросов повседневности;

- развитие эмоционально-ценностного отношения к прошлому через опору на имеющийся социальный опыт, умение использовать разнообразные факты повседневности из предложенных источников и, опираясь на них, демонстрировать личное отношение к изучаемым событиям.

Исследование проводилось на базе ГКОУ СО «Краснотурьинская школа-интернат», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», в которой обучаются воспитанники с лёгкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в г. Краснотурьинске.

Обучающиеся воспитанники находятся в школе с понедельника по пятницу, субботу и воскресенье проводят дома. Учащиеся с лёгкой степенью

умственной отсталостью и умеренной степенью<sup>13</sup> обучаются в разных классах, учащиеся с тяжёлой и глубокой степенью обучаются индивидуально, на дому. Обучение длится девять лет, по окончании 9 класса обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью сдают экзамен по трудовому обучению (обучающиеся с умеренной умственной отсталостью по социально-бытовой ориентировке) и получают аттестат. Выпускники с лёгкой умственной отсталостью могут устроиться на работу по рабочим специальностям (по достижении восемнадцати лет) или продолжить обучение в политехниках, которые имеют отделения для выпускников коррекционных школ. При наличии достаточного количества выпускников с лёгкой умственной отсталостью и возможностей профильного трудового обучения в школе организуется десятый класс, во время обучения в котором обучающиеся приобретают профессиональные навыки по определённой рабочей специальности (столяр, слесарь, кухонный рабочий, помощник воспитателя детского сада и т.д.).

Историю России изучают обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью с седьмого по девятый класс. Обучение осуществляется по учебнику Б. П. Пузанова<sup>14</sup> для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида «История России» (7, 8 ,9 класс). Учебник является победителем конкурса по созданию учебников нового поколения для средней школы, проводимого Национальным фондом подготовки кадров (НФПК) и Министерством образования и науки Российской Федерации.

---

<sup>13</sup> Степень умственной отсталости обычно оценивается стандартизованными тестами, определяющими состояние пациента. Они могут быть дополнены шкалами, оценивающими социальную адаптацию в данной окружающей обстановке. Эти методики обеспечивают ориентировочное определение степени умственной отсталости. Диагноз будет также зависеть от общей оценки интеллектуального функционирования по выявленному уровню навыков. В настоящее время в России пользуются международной классификацией умственно отсталых, на основании которой детей разделяют на четыре группы по степени выраженности дефекта. По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы: лёгкую, умеренную, тяжёлую, глубокую.

<sup>14</sup> Пузанов Б. П., Бородина О. И., Сековец Л. С. и др. М., «Владос» 2010. 311 с.

Исследование проводилось с декабря 2016 г. по апрель 2017 г. на фоне изучения раздела «Великие преобразования России в XVIII веке». Использованный материал из истории повседневности относился ко второй половине XVII века и первой четверти XVIII века.

Нами был проведен педагогический эксперимент, который включал в себя три этапа:

- 1) Констатирующий эксперимент (декабрь 2016 г.), где мы выявили особенности сформированности чувственно-образного восприятия у школьников с нарушением интеллекта.
- 2) Формирующий эксперимент (вторая половина января – первая половина марта 2017 г.), на котором мы реализовывали на практике коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование чувственно-образного восприятия у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.
- 3) Контрольный эксперимент (вторая половина марта 2017 г.), где мы экспериментально проверили степень эффективности коррекционно-развивающей работы.

В эксперименте принимали участие учащиеся 8 класса, в количестве 14 человек.

**Методологическую основу** нашего исследования составили концепции дифференцированного подхода и деятельностного подхода в обучении<sup>15</sup>.

Дифференцированный подход предполагает учет особых образовательных потребностей обучающихся, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Применение дифференцированного подхода обеспечивает разнообразие содержания,

---

<sup>15</sup> Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1) от 11.12.2015. С. 5.

предоставляя обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) возможность реализовать индивидуальный потенциал развития.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной). Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

В контексте разработки нашего эксперимента для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) реализация деятельностного подхода обеспечивает:

- придание результатам эксперимента социально и личностно значимого характера;
- прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их продвижения в изучении истории;
- существенное повышение мотивации и интереса к изучению истории, приобретению нового опыта деятельности и поведения;

- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования чувственно-образного восприятия, которое обеспечивает не только успешное усвоение некоторых элементов исторических знаний, умений и навыков, но и прежде всего жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

-теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

-анализ реального педагогического процесса;

-педагогический эксперимент;

-количественная и качественная обработка экспериментальных данных на основе использования методов математической статистики.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что разработана и практически апробирована методика включения материала повседневности из всеобщей истории в курс изучения истории России XVIII века; определены приемы, создающие условия для развития чувственно-образного восприятия учащихся. Разработанные материалы могут быть использованы учителями истории коррекционных школ для создания условий развития познавательной мотивации, совершенствования чувственно-образного восприятия и формирования исторических представлений у учащихся.

**Структура работы:** введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Во введении обосновывается актуальность исследования, сформулированы проблема, цель, задачи исследования, гипотеза, практическая значимость исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования чувственно-образного восприятия при изучении истории в коррекционной школе» нами были предприняты попытки:

- обобщить представления о восприятии, значимые для обучения и развития умственно отсталых школьников;
- рассмотреть особенности восприятия умственно отсталых школьников;
- проанализировать подходы ученых к проблеме создания условий для формирования у умственно отсталых обучающихся чувственно-образного восприятия, как средства способствующего усвоению исторических знаний;
- представить подходы к изучению истории повседневности как компоненту исторического знания при обучении истории в коррекционной школе;
- провести анализ существующей практики включения повседневности в преподавание предмета, программы и учебника по истории России (8 класс) с целью использования представленного в них содержания истории повседневности в практике работы учителя.

Во второй главе «Педагогический эксперимент «Формирование чувственно-образного восприятия умственно отсталых школьников на материале повседневности» проанализированы особенности деятельности учителя и учащихся по включению материала повседневности из всеобщей истории (дворянский быт в эпоху Людовика XIV во Франции) в традиционное содержание предмета (о преобразованиях Петра I в России); и сам процесс его изучения. Выделены следующие этапы этой деятельности:

- диагностико-акцентирующий: представлены результаты контрольного эксперимента и определены направления коррекционно – развивающей работы;

- обучающий: описан ход формирующего эксперимента, показан метод и приёмы деятельности учителя и учащихся по включению материала повседневности из всеобщей истории для формирования чувственно-образного восприятия истории России в процессе её изучения;
- рефлексивно-оценочный: представлены результаты контрольного эксперимента.



## **Глава 1. Теоретические основы формирования чувственно-образного восприятия при изучении истории в коррекционной школе.**

### **1.1 Чувственные образы как результат воздействия материальных объектов на органы чувств.**

Материальные объекты со стороны их явления отражаются в ощущениях, восприятиях и представлениях.<sup>16</sup> С помощью органов чувств организм отражает свойства материальных объектов, изменения в окружающей среде, регулирует свои реакции на эти изменения. Каждый орган чувств биологически приспособлен для реагирования на определенные внешние воздействия.

Исходная форма чувственного познания – ощущение. Ощущение – это отражение отдельного свойства объекта, результат воздействия объекта на тот или иной орган чувств. У нас имеются зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые, температурные и другие ощущения.

Вторая форма чувственного познания – восприятие. Восприятие – это целостный образ объекта. Этот образ формируется на основе синтеза отдельных ощущений. Психологи выделяют ряд признаков восприятия: целостность (объект отражается как единое целое), избирательность (объект выделяется из ряда других), константность (относительная устойчивость образа), апперцепция (зависимость восприятия от психического состояния человека), осмысленность (воздействие на восприятие предыдущих знаний). Восприятие — одна из психических функций, сложный процесс приёма и преобразования сенсорной информации, формирующий субъективный целостный образ объекта, воздействующего на анализаторы через совокупность ощущений, инициируемых данным объектом.

---

<sup>16</sup> Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо. 2005. С. 47

Как форма чувственного отражения предмета, восприятие включает:

- обнаружение объекта как целого;
- различение отдельных признаков в объекте;
- выделение в нём информативного содержания, адекватного цели действия;
- формирование чувственного образа.

Свойства восприятия:

-Предметность — объекты воспринимаются не как бессвязный набор ощущений, а составляют образы конкретных предметов.

-Структурность — предмет воспринимается сознанием уже в качестве абстрагированной от ощущений смоделированной структуры.

-Апперцептивность — на восприятие оказывает влияние общее содержание психики человека.

- Контактность (константность) — на восприятие оказывают влияние обстоятельства, в которых оно происходит, но несмотря на это восприятие остается относительно неизменным.

-Избирательность — преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими.

- Осмысленность — предмет сознательно воспринимается, мысленно называется (связывается с определённой категорией), относится к определённому классу.

Чем больше задач ставится перед восприятием, тем оно более детально. Наиболее хорошо развито зрительное (как пример) восприятие у

художников, фотографов, дизайнеров, модельеров и других специалистов, имеющих дело со зрительными образами. При этом, восприятие дизайнера или художника-оформителя, более детализированно в сравнении с восприятием обычного художника или фотографа, потому что в профессиональные задачи дизайнера и художника-оформителя входит найти красивые, необычные места, ракурсы и т.п., а в задачи восприятия дизайнера, кроме этого, входит еще и анализ того, как можно было бы улучшить тот или иной вид.

Как пишет С. Л. Рубинштейн, "Жизненная практика заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую "теоретическую" деятельность".<sup>17</sup>

Как известно, любая теоретическая деятельность включает в себя анализ и синтез, а затем осмысление и истолкование. Теоретическая деятельность восприятия тоже включает в себя анализ увиденного (услышанного, унюханного...), синтез (например, перекомпоновку предметов), осмысление значимости, истолкование (нахождение внутренних связей, моделирование). Таким образом, получается, что восприятие "плавно и незаметно" переходит в мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое.

Восприятие это чувственное отображение в сознании предмета или явления объективной действительности, непосредственно воздействующего на наши органы чувств. Восприятие человека при этом не ограничивается лишь передачей в сознание чувственного образа ("информационной картинки"), на уровне восприятия также происходит выделение из целостного образа, противостоящего субъекту восприятия предмета.

Чувственное осознание наличия отдельного предмета составляет основную, самую существенную отличительную черту восприятия как

---

<sup>17</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 94

весьма самобытного процесса. Возможность восприятия предполагает у субъекта способность реагировать на чувственный раздражитель и осознавать соответственно чувственное качество как свойство определенного предмета.

Восприятие это основная, базовая форма познания действительности. Кроме сиюминутных, конкретно-прагматических задач есть и одна сверхзадача - составление модели (картины) мира. Сопоставление, сличение, сверка образа, возникающего в индивидуальном сознании, с предметом (содержание – свойства и признаки которого, выявленные общественным опытом, зафиксированным в значении обозначающего его слова), составляет существенное звено восприятия как познавательной деятельности.

Восприятие это познавательная деятельность, которая включает в себя "прощупывание", обследование, распознавание предмета через образ. Следовательно, предметное значение как бы апперцепирует, вбирает в себя и истолковывает чувственные данные, возникающие в процессе восприятия. Как уже говорилось, любое восприятие является по своему существу решением определенной задачи (в большинстве случаев даже нескольких), которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных, с тем, чтобы определить их значение и найти адекватную интерпретацию.

Восприятие нельзя оторвать от ощущений, но и нельзя свести к простой сумме ощущений. Как самое простое здание не является суммой цемента, песка, воды, кирпичей, стекла, проводов и дверных ручек, так и восприятие - это сложная конструкция из ощущений, и эта конструкция зависит от актуальных идей и задач.

Помимо перечисленных выше психических процессов, оказывающих влияние на восприятие, большое значение имеют, конечно же, еще эмоции и чувства. Эмоционально значимые предметы привлекают к себе значительно большее внимание. Значит, через эмоции на процесс восприятия влияет опыт. Особенности восприятия в свою очередь могут воздействовать на

эмоциональную сферу. Известен факт, например, что у сельских жителей, постоянно наблюдающих зеленый цвет, красный цвет (дополнительный к зеленому) вызывает больше положительных эмоций, чем у городского жителя.

Третья, высшая форма чувственного познания – представление. Под представлением понимается наглядный образ объекта, возникающий без непосредственного контакта организма с объектом. Представление о каком-то объекте или его свойстве возникает на основе памяти, предшествующих ощущений и восприятия объекта. Представление, с одной стороны, являясь синтезом чувственных предыдущих образов, богаче их по содержанию. Но с другой стороны, в представлении происходит отвлечение, абстрагирование от некоторых конкретных аспектов отображаемых объектов.

Чувственные образы являются результатом воздействия материальных объектов на наши органы чувств. Энергия внешнего раздражителя порождает в нервной системе физиологический процесс, результатом чего является чувственный, наглядный образ.<sup>18</sup>

Чувственные образы имеют и объективную и субъективную стороны. Как копии объектов они объективны по своему содержанию. Субъективность их заключается в том, что они существуют в сознании субъекта, зависят от состояния органов чувств и всей физической организации человека, от условия восприятия.

Итак, восприятие — это познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуаций и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств.

В результате деятельности восприятия (перцептивной деятельности, от лат. *perceptio* — восприятие) в субъективном пространстве формируется

---

<sup>18</sup> Реан А. И., Бордовская Н. И., Розум С. И. «Психология и педагогика». – СПб.: Питер, 2007. С. 31

образ восприятия, или перцептивный образ объекта, ситуации или иного события, который обладает свойствами, отличными от свойств ощущений, на основе которых он строится. Таким образом, образ восприятия — не просто совокупность ощущений хотя бы потому, что сами ощущения в процессе построения этого образа могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения. Образ восприятия, как и ощущение, является чувственным образом объекта, причем образом, который возникает и существует при непосредственном, здесь и сейчас присутствии, как субъекта, так и самого объекта.

Обладая собственными механизмами, восприятие строит образ объекта или опознает его вместе с процессами ощущения. Здесь необходимо отметить, что каждый образ восприятия является результатом интеграции ощущений нескольких модальностей, прежде всего зрительной, слуховой и тактильно-кинестетической. Восприятие в тоже время всегда в большей или меньшей степени связано также с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определённую эмоциональную окраску.

В действительности, как показывают экспериментальные исследования и наблюдения, знания об объекте как об отдельной вещи, определяющие качество его неизменности и отдельности от нас, независящее от наших перемещений и манипуляций, являются продуктом нашего личного и общественного опыта взаимодействия с ним. На то, что люди в конкретных ситуациях взаимодействия с объектом имеют дело с его образом, указывает факт, что они часто спорят по поводу того, каков предмет «на самом деле».

В научной психологии содержанием понятия «представление» является чувственный образ предмета, ситуации или события, являющийся результатом деятельности памяти или продуктивного творческого воображения.

Итак, представление — это вторичный чувственный образ, который либо непосредственно, благодаря памяти, воспроизводится в сознании субъекта, либо является результатом умственных манипуляций с различными чувственными образами, т.е. деятельности воображения, в котором присутствуют элементы мышления. Таким образом, представление также является познавательным психическим процессом, связанным с воссозданием имеющихся или с созданием новых образов объектов — представлений на основе хранящихся в памяти следов образов восприятия.

Представления и их свойства, о которых будет сказано ниже, наглядно свидетельствуют о том, что чувственные образы, являясь феноменами, относящимися к психической сфере и обладающими собственными, отличными от нервных процессов качествами, хранятся в памяти в виде именно чувственных образов. Это подтверждается, в частности, экспериментами Пенфилда на открытом мозге, в которых электрическое раздражение ассоциативных зон коры больших полушарий приводило к тому, что у испытуемого, находящегося в этот момент в бодрствующем состоянии, зрительно возникали ярко окрашенные, детализированные живые сцены из его прошлой жизни.<sup>19</sup>

Представления<sup>20</sup> играют огромную приспособительную роль в жизни человека, прежде всего в качестве образов конечных результатов деятельности. Именно представление о конечном результате деятельности как о ее цели отличает деятельность человека от поведения животных. Без представления конкретного образа конечного предмета невозможна продуктивная последовательная предметная деятельность человека. Конечно, в процессе деятельности этот образ может изменяться в соответствии с

---

<sup>19</sup> Слобин Д. И., Грин Дж. Психоллингвистика. – М., 1976. С. 165.

<sup>20</sup> Островский Э. В., Чернышов Л. И. «Психология и педагогика»: Учеб. Пособие / Под ред. Островского Э. В. – М.: Вузовский учебник, 2007. С. 28-35.

новыми условиями и обстоятельствами, но в той или иной форме он всегда должен быть, иначе деятельность будет протекать по принципу проб и ошибок, как это часто наблюдается у животных.

Следовательно, для повышения продуктивности деятельности, прежде чем начать выполнять какое-то дело, человек должен представить себе образ того предмета или ситуации, которые он хочет создать или достигнуть. Представления помогают человеку также создавать целостную картину наличного пространства: несмотря на то, что в каждый данный момент человек видит только часть пространства, благодаря представлениям он знает, что именно и где находится вне пределов его поля зрения, т.е. «воспринимает» окружающее пространство как целостное и непрерывное. Таким образом, представление является своеобразным мостом, переходным познавательным психическим процессом между процессом непосредственного чувственного восприятия и процессом опосредованного понятийного мышления. Представление, так же как и восприятие, имеет собственные характеристики. Эти характеристики определяются как тем, что эти образы возникают в сознании при отсутствии внешних раздражителей в момент их появления и существования, так и теми закономерностями, которые определяют хранение любого материала в памяти. У большинства людей представления имеют следующие характеристики.

#### Пространственно-временные:

а) панорамность - воспроизводимые в представлении объекты или сцены по их охвату могут превосходить объем поля восприятия, например, мы можем представить себе комнату вместе с предметами целиком, хотя воспринимаем всегда только ее часть; панорамность проявляется также в том, что мы можем представить себе объект целиком, в то время как воспринимаем в каждый данный момент только часть его;



б) отделенность фигуры от фона: в представлении фигура может существовать отдельно от фона и наоборот;

в) неточность воспроизведения размеров объекта, числа его элементов, а также его схематизация;

г) искажение длительности временных интервалов: чем более заполнен событиями был реальный отрезок времени, тем более длительным он представляется.

#### Модальность:

Именно модальность представлений позволяет отнести их к чувственным образам, хотя и вторичным. Преобладание той или иной модальности в представлениях у конкретного человека можно определить с помощью теста Бетса. Для этого человеку нужно предложить представить себе перечисленные ниже образы и оценить по 5-балльной шкале степень их живости:

- цвет родного дома;
- звук кипящего чайника;
- «ощущение» песка при лежании на нем;
- телесные ощущения при ходьбе по лестнице;
- вкус апельсина;
- запах леса (моря);
- ощущение больного горла.

#### Интенсивность:

У подавляющего большинства людей представления гораздо менее яркие, чем образы, возникающие при непосредственном восприятии объектов и ситуаций. Встречаются, однако, люди с очень яркими, насыщенными представлениями, например люди с эйдетической памятью.

#### Фрагментарность:

Эта характеристика говорит о том, что в представляемом образе объекта, как правило, отсутствуют какие-то его стороны, части или черты.

#### Неустойчивость:

Образ объекта в представлении обладает своеобразной текучестью, он как бы мерцает, постоянно слегка меняя свою форму и окраску.

#### Обобщенность:

Обобщенность представления является одной из наиболее важных его характеристик. Уже на уровне представления при создании вторичного образа объекта осуществляется процесс обобщения, который при формировании понятий выходит на передний план. В представлении мы вполне можем воссоздать образ «розы вообще» — вызвать конкретный образ розы, в котором в то же время будут отсутствовать высокоиндивидуализированные черты и будут представлены наиболее характерные особенности данного объекта. Именно процесс обобщения лежит в основе формирования понятий — основных элементов человеческого мышления.

На основании выше сказанного можно сделать вывод: результатом воздействия материальных объектов на наши органы чувств являются чувственные образы. Энергия внешнего раздражителя порождает в нервной системе физиологический процесс, результатом чего является чувственный, наглядный образ. Следовательно, восприятие является основной, базовой

формой познания окружающего мира, а значит оно отправной пункт для формирования многих интеллектуальных операций.

Известно также, что чувственные образы имеют объективную и субъективную стороны. Как копии объектов они объективны по своему содержанию, а субъективность их заключается в том, что они существуют в сознании субъекта, зависят от состояния органов чувств и всей физической организации человека, от условия восприятия. Таким образом, получается, что процесс формирования чувственных образов зависит от особенностей восприятия.

## **1.2. Особенности восприятия у детей с нарушениями интеллекта**

К лицам с интеллектуальными нарушениями (умственно отсталым) относят лиц со стойким, необратимым поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер. Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. У таких детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате они получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем.

При умственной отсталости оказывается дефицитарной уже первая ступень познания - восприятие. Часто оно страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи.<sup>21</sup> Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие отличается рядом особенностей. Психологи К.А.

---

<sup>21</sup> Головина Т. П. Нарушение цветоразличения у умственно отсталых школьников. // Специальная школа. - М, 1968. - Вып. 4. С. 31.

Вересотская<sup>22</sup>, В.Г. Петрова<sup>23</sup>, Ж.И. Шиф<sup>24</sup> в своих исследованиях указывали, что главным недостатком восприятия умственно отсталых является нарушение обобщенности, его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Им требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый материал. Замедленное восприятие усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренней связи между частями. В силу указанных причин у умственно отсталых детей отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

Умственно отсталые дети не стремятся детально изучить предмет.<sup>25</sup> При описании какого-либо предмета школьники с умственной отсталостью обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они указывают лишь на некоторые, резко выделяющиеся, внешние признаки и ограничиваются самым общим узнаванием предмета. Процесс восприятия у учащихся вспомогательной школы протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Опыты М. М. Нудельмана<sup>26</sup> свидетельствуют о том, что во время наблюдений за окружающей обстановкой у умственно отсталых детей обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный

---

<sup>22</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1979. Глава 7 «Ощущения и восприятия». С. 110-115.

<sup>23</sup> Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. - М., 1968. С.14-21

<sup>24</sup> Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. /Под ред. Шиф Ж. И. - М., 1965. 343 с. - Гл. II.

<sup>25</sup> Кудрявцева Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся: автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1997.

<sup>26</sup> Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей – МГПИ имени В. И. Ленина, 1978. С. 24

участок действительности воспринимается ими как малопредметный. Прежде всего, опускаются мелкие и слабо выделяющиеся объекты.

Особенности восприятия влияют на своеобразие использования имеющихся образов предметов. Развитие узнавания предметов имеет у умственно отсталых школьников ту же тенденцию, что и в норме. На смену ошибочному узнаванию приходит правильное, но очень общее узнавание; затем обобщенное узнавание переходит в специфическое, при котором указываются отдельные признаки и особенности. Умственно отсталые школьники допускают значительно более грубые ошибки, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ошибочное узнавание у умственно отсталых сохраняется дольше, чем у учащихся массовой школы.

Для восприятия умственно отсталых школьников характерна и такая особенность, как недостаточная осмысленность и обобщенность. Так, учащиеся коррекционной школы затрудняются при необходимости выделить главное, существенное в объекте. Это проявляется, например, при восприятии сюжетных картин.<sup>27</sup> По данным исследований А. Евлаховой, К. И. Вересотской, И. М. Соловьева, умственно отсталые дети при восприятии сюжетных картин не устанавливают действительные отношения между объектами, действующими лицами, не вскрывают необходимых связей. Большие трудности представляет для умственно отсталых учащихся понимание изображенных на картине выразительных движений, отражающих душевное состояние человека. Э. А. Евлахова отмечает, что учащиеся коррекционной школы допускают грубые искажения в толковании мимики, замену сложных и тонких переживаний более простыми и элементарными. Выразительные движения истолковываются ими часто как

---

<sup>27</sup> Евлахова Э. А. О некоторых особенностях восприятия сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы. // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. - М., 1957. - Вып. 4. С.16-22

внешняя поза человека (опустил голову, повернулся) без всякой связи с эмоциональным состоянием.

Также, исследования Э.А. Евлаховой показали, что умственно отсталые дети не различают выражения лиц людей, изображаемых на картинах. Вообще, понимание сюжетных картин представляет значительную трудность для их восприятия: они не понимают перспективы, не различают светотени, частичных перекрытий. Эти факты подводят нас к следующей существенной особенности ощущений и восприятий детей с умственной отсталостью, а именно их недифференцированности. По данным многих экспериментальных исследований дети с умственной отсталостью плохо различают сходные предметы при их узнавании.

Малодифференцированное отражение предметного мира в сознании школьников с умственной отсталостью проявляется в своеобразии узнавания объектов и явлений, то есть в опознании предметов, уже известных по прошлому опыту. Для детей с умственной отсталостью характерно обобщенное узнавание, отождествление признаков предметов, имеющих некоторое внешнее сходство. Недифференцированность зрительного восприятия умственно отсталых детей отчетливо прослеживается при описании ими знакомых объектов.<sup>28</sup>

Глядя на какой-нибудь предмет, умственно отсталый ребенок не проявляет стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Ему достаточно самого общего узнавания предмета. Недостаточная активность восприятия умственно отсталых детей была отчетливо обнаружена в опытах К.И. Вересотской. Детям показывали картинки. Некоторые из них в обычном положении, другие – перевернутые на 90 или 180 градусов. Такие перевернутые изображения правильно

---

<sup>28</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие для студ. пед. институтов. М.: Просвещение, 2003. С 36

узнавались детьми с сохранным интеллектом. Дети же с умственной отсталостью не могли узнать эти изображения, или ошибочно принимали их не за то, чем они были в действительности. Им не хватало активности восприятия, для мысленного переворачивания предмета, которая необходима для мысленного распознавания положения предмета в пространстве. Очень часто дети узнавали в картинке, показанной им «вниз головой», какой-либо иной предмет, находящийся якобы в обычном, правильном положении в пространстве. Эти факты подтверждают недостаточную активность восприятия умственно отсталых детей.

Пространственные нарушения по оценке многих исследователей являются одним из наиболее распространенных и ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости. Умственно отсталые дети проходят те же три основных этапа познания пространства, что и их сверстники с сохранным интеллектом, однако в более поздние сроки и со значительным своеобразием. Они позднее овладевают движениями, что задерживает развитие восприятия окружающего пространства. Неловкость и недостаточная координация движений, характерные для детей с олигофренией, отрицательно влияют на формирование восприятия и зрительного ознакомления с тем, что находится в относительной близости от ребенка. Умственно отсталым детям свойственны значительное запаздывание и недостатки формирования предметных действий и связанных с ними произвольных движений. Недоразвитие высших форм моторного поведения тормозит овладение предметными действиями, и отрицательно влияет на становление у умственно отсталого ребенка умения ориентироваться в окружающем пространстве. Таким образом, второй этап познания пространства также оказывается отсроченным и затянутым. Для умственно отсталого ребёнка характерно отставание и значительное своеобразие речевого развития и непосредственно связанного с ним мышления, особенно словесно-логического. Дети с умственной отсталостью не точно понимают и употребляют в активной речи предлоги, потому, что

они в должной мере не осознают пространственные отношения предметов, не умеют эти понятия обобщать и адекватно обозначать. Дефектное развитие словесно-логического мышления не может стать основанием для полноценного осмысливания пространственной ситуации, в которой ребенок в силу тех или других причин должен ориентироваться. Во время школьного обучения отклонения в пространственной ориентировке отчетливо обнаруживаются в процессе занятий по рисованию.

Из-за затруднений в восприятии и недостаточности познавательной деятельности практически у всех детей с олигофренией страдает наглядно-образное мышление. Когда необходимо оперировать образами, многие дети испытывают серьезные затруднения. Поэтому в процессе формирования у них образа следует использовать как можно больше источников информации разных модальностей. Например, в момент восприятия объекта зрением или слухом полезно использовать и осязание. Установлено, что количество правильных распознаваний объемных, и плоских предметов увеличивается на протяжении обучения. Объемные предметы распознаются учениками с умственной отсталостью значительно легче, чем плоские. Это объясняется тем, что в плоскостных изображениях объекты лишены ряда воспринимаемых осязанием признаков.

Таким образом, для детей с умственной отсталостью характерно большое отставание в развитии восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем мире.

В норме восприятие характеризуется константностью, под которой понимается относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности. У умственно отсталых детей так же, как у учащихся массовой школы, восприятие отличается относительной константностью, но это свойство



восприятия у умственно отсталых выражено в меньшей степени, чем у нормально развивающихся сверстников.

Все объекты реальной действительности существуют в пространстве и времени. В процессе восприятия пространства человек познает форму, величину, направление, местоположение объекта. Восприятие пространства зависит от остроты зрения, поля зрения, глазомера и других физиологических особенностей. Восприятие времени это отражение объективной длительности и последовательности, чередования явлений действительности. У умственно отсталых детей, по данным И. И. Финдельштейна, наблюдается нарушение осознанного восприятия бытового, математического и исторического времени. Так, например, обнаруживается нарушение осознанности восприятия дат и событий личной жизни. В восприятии математического времени выступает нарушение осознанного соотношения мер (единиц) времени и знания сравнительных величин, единиц времени. В восприятии исторического времени оказываются нарушенными связи между событиями и отрезками времени, в которых они протекают.

Исследования показали, что у учеников коррекционной школы процесс восприятия протекает значительно медленнее, чем у нормальных школьников.<sup>29</sup> Большая длительность восприятия предмета умственно отсталыми школьниками происходит за счёт медленности процессов анализа и синтеза в коре головного мозга. Понижение подвижности корковых процессов, которое проявляется в медленности восприятия признано патологическим. Обозревая обстановку, умственно отсталый ребёнок дифференцированно воспринимает скользящим взором меньше объектов в окружающем, что мешает быстрому его ознакомлению с предметами и выделению существенных из них для более тщательного рассмотрения.

---

<sup>29</sup> Основы специальной психологии: учебное пособие / Под ред. Кузнецовой Л. В. М.: Академия, 2006. С. 114

Экспериментальные исследования и специально организованные наблюдения показывают, что процесс восприятия у умственно отсталых школьников отличается узостью по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталые воспринимают отчётливо в каждый данный момент значительно меньшее количество объектов. Эта характерная черта восприятия коренится в особенностях нервных процессов головного мозга, обнаруженных при исследовании высшей нервной деятельности детей - олигофренов.<sup>30</sup> Умственно отсталые школьники обладают иными возможностями обозрения действительности, чем нормальные: медленность восприятия снижает ясность восприятия предметов скользящим взором, узость восприятия при остановке взора мешает одновременному восприятию значительной группы объектов. Обе эти черты отрицательно сказываются на анализирующем рассмотрении обзереваемого участка действительности, так как препятствуют полноте выделения находящихся в нем объектов.

Все эти особенности учеников коррекционной школы служат помехой для богато и тонко дифференцированного восприятия ими предметного окружения.

Образы предметов и процессов, в данный момент не воспринимаемых, называются представлениями. Образ предмета, ранее воспринятого человеком, может быть намеренно вызван, а иногда он появляется в сознании непроизвольно. Чем богаче восприятие человека, тем шире круг его представлений. Умственно отсталые школьники очень плохо сохраняют в памяти пространственные отношения, в которых находятся объекты. В представлениях умственно отсталых вместо специфически пространственных отношений объектов реального пейзажа, доминируют отношения неспецифические.

---

<sup>30</sup> Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. - М., 1969. С.8-15

Представление как процесс неразрывно связано с мышлением и речью, так как любое представление всегда включает в себя элемент обобщения (одного предмета или класса, вида аналогичных предметов). Физиологическое возникновение представлений происходит при оживлении в коре головного мозга следов прежних раздражителей, зафиксированных в акте восприятия. В результате у человека возникает образ ранее воспринятого объекта, то есть представление. И. М. Сеченов считал, что представление по своим нервным механизмам отличается от восприятия лишь разницей в возбудителях. Для процесса восприятия возбудителем является предмет, видимый, слышимый или осязаемый человеком. Для представления возбудителем является не предмет сам по себе, а слово или мысль о нем. Следовательно, формирование и развитие представлений обусловлены особенностями восприятия и памяти. Представления всегда бледнее восприятий, в них отмечается отсутствие отдельных деталей, присущих восприятиям. Так, представляя себе радугу, человек не может фиксировать в своем сознании всю яркость и многообразие этого явления, как это было бы при непосредственном восприятии.

В процессе обучения умственно отсталых школьников формирование представлений имеет важное коррекционное значение. Например, обучение чтению и письму требует от ученика четкого начертания букв, иначе он не научится правильно писать. После прочного закрепления зрительных образов учащийся переходит к письму букв по представлению. Яркие и четкие зрительные образы облегчают усвоение истории, географии, естествознания, элементов геометрии, способствуют формированию трудовых навыков. В практике коррекционной школы особое значение приобретают речевые представления (например, о звучании сходных по произношению звуков, слов, интонаций), развитие которых устраняет многообразие дефектов произношения, письма, чтения у учащихся с нарушением интеллекта. Особенности восприятий и представлений у умственно отсталых школьников описаны в исследованиях советских ученых.

Опыты И. М. Соловьева и М. М. Нудельмана раскрыли некоторые особенности зрительных представлений воспринимаемых предметов и их изображений у умственно отсталых школьников. Рисунки, выполненные ими, после восприятия несложных объектов, например ручные часы, обнаружили отсутствие многих характерных частей и деталей: винта для завода, секундных стрелок, выступов для браслета и др. Исследователи отметили, что учащиеся изображали предмет в ином положении, чем он был показан, не всегда сохраняя пространственное расположение его отдельных деталей. Например, некоторые умственно отсталые дети рисовали винт для завода не на месте, располагали цифры в направлении, обратном движению часовой стрелки, тогда как в рисунках учеников массовой школы таких больших отличий от оригинала не наблюдалось.

В своём исследовании М. М. Нудельман ставил следующие задачи: а) проследить, как изменяются у разных групп учащихся, массовой и вспомогательной школ зрительные представления по истечении какого-то времени; б) установить направления изменения представления. Учащимся предъявлялись изображения дома, лесенки, ботинка, графина, чашки и др. Рисунки отбирались простые и легкие для репродукции. Каждому школьнику показывали только три изображения, которые он должен был воспроизвести сразу после показа, через 6 дней и через месяц. В результате было выявлено, что в рисунках всех детей воспринятые объекты претерпевали некоторые изменения: в них появлялись частности, отсутствовавшие в оригинале, репродукции были беднее, чем воспринятые образцы. Наиболее значительные изменения обнаруживались в репродукциях, произведенных через 6 дней и через месяц.

Изменение представлений является закономерным процессом, но у умственно отсталых учащихся, по сравнению с нормально развивающимися детьми, представления утрачиваются быстрее. Так, во второй серии опытов нормальные и дети с интеллектуальными нарушениями воспринимали и

запоминали изображения предметов с необычными признаками: башмак с удлинённым носом, домик с низко опущенными краями крыши, лесенка, ступеньки которой имели тупой угол. Это были очень простые контурные изображения, воспроизведение которых технических сложностей не вызывало. Репродукции рисунков подразделялись на три группы. К первой были отнесены репродукции, тождественные образцам, ко второй — также репродукции, в которых особые признаки еще более подчеркивались и усиливались, а к третьей группе рисунков — те, в которых утрированные черты образца были уменьшены, почти стерты. У умственно отсталых школьников количество выраженных признаков в репродукциях со временем значительно уменьшается, а у нормально развивающихся детей с течением времени особые признаки объектов все более увеличиваются, подчеркиваются еще ярче, чем это имело место даже в образцах. Таким образом, общей особенностью изменения зрительных представлений у всех школьников является то, что возможность сохранить в памяти образ в неизменном виде со временем уменьшается.

В своей работе учитель часто использует прием сравнения, с помощью которого учит учащихся рассматривать новое как сходное со знакомым, при этом он намеренно приводит примеры из пройденного учебного материала, из опыта наблюдений самих школьников.

Как же сохраняются в памяти умственно отсталых школьников образы сходных предметов? Ученикам IV класса коррекционной школы были показаны изображения леща, окуня, карася и щуки. Во время показа каждой картинки сообщалось название рыбы, а также указывалось на необходимость хорошо запомнить рисунки. Рыбы на рисунках учеников, выполненных по памяти, оказались гораздо более похожими друг на друга, чем их образцы. Через определённый промежуток времени репродукции были повторены — и еще раз подтвердился вывод о том, что для умственно отсталых характерна быстрая уподобляемость сходных представлений. Память умственно

отсталых менее прочно, по сравнению с нормальными детьми, удерживает своеобразные черты объектов.

Исследования И. М. Соловьёва<sup>31</sup> и М. М. Нудельмана показывают, что представления умственно отсталых детей отличаются от представлений нормальных детей большой упрощенностью, схематичностью. Образы ранее виденных предметов с течением времени утрачивают у умственно отсталых детей свои своеобразные черты, становятся менее дифференцированными, уподобляются один другому. В результате этого огрубленные схемы, оставшиеся от ранее виденных предметов, часто подходят к иному объекту, показанному в необычном положении.

Оторваться от обычного способа восприятия и увидеть предмет повернутым, освободиться от связанности привычной точки зрения "верха - низа" ребёнок в состоянии только по мере усложнения своей практической деятельности, накопления жизненного опыта и знакомства с предметами. Чем больше при обучении умственно отсталых детей будут варьироваться условия восприятия объекта в разнообразных положениях, тем легче в дальнейшем этот объект будет узнаваться в необычном положении.<sup>32</sup>

Характерные для умственно отсталых особенности восприятия следует отнести не за счет нарушений, имеющих в самих воспринимающих аппаратах, а за счет отклонений в развитии восприятия как сложной психической деятельности. Своеобразие этого психического процесса приводит к выводу о том, что основным направлением развития их восприятия является не тренировка их ощущений, а воспитание восприятия как сложной интеллектуальной деятельности.

---

<sup>31</sup> Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми. \ \ Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. - М., 1953. С. 23-29

<sup>32</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1979. С 27

Мы выяснили что, для детей с умственной отсталостью характерно большое отставание в развитии восприятия, а значит замедленный темп развития. У них поздно и неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем мире.

Таким образом, расширение и уточнение чувственного познания учащихся является одной из первостепенных задач коррекционной школы. Обогащение чувственного опыта необходимо рассматривать как один из важнейших путей развития познавательной деятельности детей с отклонениями в развитии, формирования у них умения пользоваться данными, полученными посредством восприятия в практической деятельности.

### **1.3. Формирование чувственно - образного восприятия как возможность развития способности к усвоению исторических знаний учащимися с нарушением интеллекта**

Если представить себе, что восприятие это входные «ворота», через которые воздействия внешнего мира должны проникать в сознание ребенка и формировать его, узки и труднопроходимы, то становится понятно, что очертания внешнего мира не полностью фиксируются в его представлениях.

Л. С. Выготский высказывал мысль о первичных (ядерных) и вторичных симптомах умственной отсталости.<sup>33</sup> Именно плохие ощущения и восприятия оказываются теми ядерными симптомами, которые тормозят, задерживают развитие высших психических процессов, в частности мышления.

Все указанные недостатки и особенности ощущений и восприятий

---

<sup>33</sup> Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. — В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 453-480.

сглаживаются и компенсируются в процессе обучения и воспитания умственно отсталых детей в коррекционной школе.<sup>34</sup>

По мнению, Л. П. Григорьевой и С. Д. Забрамной<sup>35</sup>, работа по развитию восприятия строится как многоуровневая система целостного, комплексного, дифференцированного, регулируемого процесса психофизического и психологического развития и коррекции данной психической функции умственно отсталых школьников на основе стимуляции всех потенциальных возможностей. Специфичность этой работы с умственно отсталыми школьниками состоит во взаимосвязи и взаимодействии её со всеми видами школьной деятельности.<sup>36</sup> В первую очередь во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка. Во вторую в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры, труда, занятий и т.д.). В третью - в интеграции учащихся в общество на основе сложившихся у них социально-адаптивных форм общения и поведения.

Под влиянием педагогического воздействия происходит нормализация развития школьника с умственной отсталостью и восстановление его связей с окружающей действительностью.<sup>37</sup> Развитие восприятия осуществляется в дидактических играх, на занятиях по рисованию, лепке, физкультуре и др. При решении педагогических задач по формированию различных знаний и умений, педагоги учат школьников способам зрительной ориентации в различении признаков и свойств предметного мира, зрительно-пространственных признаков и т. д.

---

<sup>34</sup> Выготский Л. С. Проблемы дефектологии.- М.: Просвещение, 1995. С. 123

<sup>35</sup> Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995. С. 14

<sup>36</sup> Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. Пузанова Б. П. – М.: Издат. центр «Академия», 1998. С. 98

<sup>37</sup> Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. Воронковой В. В. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 142



Следовательно, можно выделить три направления развития и коррекции восприятия.<sup>38</sup> Первое - развитие зрительных функций (остроты зрения, поля зрения и др.) при помощи психофизиологических методик, метода зрительной подачи материала и упражнений по расширению пространственной ориентировки. Второе - коррекция целостности, предметности, осмысленности, константности восприятия при помощи наглядно-действенных, наглядно-образных методик, которые способствуют формированию символических структур и закреплению зрительного образа, благодаря чему улучшается специфическое узнавание объектов окружающего мира. Третье - коррекция интеллектуального компонента восприятия при помощи вербализованных методик.<sup>39</sup> Развитие ощущений и восприятий может происходить и спонтанно в результате постепенного восстановления высшей нервной деятельности. При этом становятся более подвижными и сильными нервные процессы, ускоряется темп и точность ощущений и восприятий. Развитие ощущений и восприятий также может происходить под влиянием формирования высших психических функций.

Лучше всего способствует развитию всех психических процессов усвоение школьной программы. Вместе с тем нужно помнить о том, что этому способствует и внешкольная работа, в частности организация подвижных и настольных игр, проведение экскурсий, походов, музыкальных вечеров. Малоспособных детей успешно можно научить слушать и эмоционально воспринимать музыку. Во время прогулок по лесу нужно побуждать детей слушать пение птиц и шелест листьев, во время экскурсий – приучать детей рассматривать и анализировать различные объекты.

---

<sup>38</sup> Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. / Под редакцией Шиф Ж. И. М.: Педагогика, 1972. С. 59

<sup>39</sup> Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. — №1 – С. 66-75

Рассматривая и обсуждая под руководством учителя картины, читая книги, школьники также совершенствуют свои ощущения и восприятия.

Таким образом, основными средствами улучшения качества восприятий и ощущений являются обогащение жизненного опыта детей.

Одной из особенностей детей с нарушением интеллекта является склонность их к чувственному познанию мира (работы В.Г. Петровой, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др.). Это относится и к обучению истории. Учащиеся с нарушением интеллекта склонны к чувственному и фрагментарному усвоению знаний, их нерасчленённости, смещению исторических представлений, затруднённости осмысления исторических знаний.<sup>40</sup> Односторонний подход к оценке исторических событий, явлений, исторических деятелей, обобщение единичных фактов приводит к возникновению ложных стереотипов и персонификации общественно-исторических событий и механическому усвоению исторических знаний.

Вопрос о формировании чувственно-образного восприятия в учебной деятельности у школьников с интеллектуальными нарушениями рассматривался в работе Петровой<sup>41</sup> «Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида», в которой она писала, как помочь учащимся с нарушением интеллекта усвоить максимум исторических знаний, предусмотренных программой.<sup>42</sup>

Вводя школьников в мир сложных общественных отношений отдельных эпох, учитель должен обеспечить условия для возникновения у них соответствующих ощущений (зрительных, слуховых, осязательных), т. к. от

---

<sup>40</sup> Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Академия, 2002. С. 86

<sup>41</sup> Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003-2008с. С. 57-69

<sup>42</sup> Программы для 5–9 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией Воронковой В. В. История: Сб. 1 – М., 2000. С. 138-148

остроты и силы этих ощущений будет в определенной степени зависеть правильность восприятия новых исторических сведений. Учитывая особенности восприятия учащихся коррекционной школы, учителю надо давать особенно точное и экономичное описание изучаемых исторических фактов, одновременно отграничивая их от иных объектов познания.

Так, сравнение крестьянина и рабочего XIX в. следует начать с создания их зрительного образа, причем обязательно в действии: показать картины (иллюстрации, рисунки), на которых изображены крестьянин и рабочий, причем оба работают (где, какими орудиями, что делают?); рассмотреть отдельно орудия, определить их назначение. Но, применяя опору на чувственное познание, учителю необходимо соотнести непосредственно воспринятое со знаниями, полученными детьми ранее. (Когда, где видели, как пахут землю?) При этом следует постоянно помнить и о том, что представления обычно бывают беднее непосредственных восприятий, а поэтому без опоры на наглядность уже известные учащимся 7–9 классов коррекционной школы образы (помещик, боярин, купец) теряют свои индивидуальные черты. В связи с этим на уроках истории необходимо постоянно использовать разнообразную наглядность, но вариативно. Опора на зрительные образы должна стать ведущей и при объяснении нового материала учащимся, и при его закреплении.

События, хронология, историческая география познаются через конкретные эмоционально окрашенные образы и составляют первый компонент структуры исторических знаний – исторические представления. От создания образов об исторических фактах ученики переходят к познанию их внутренней сущности и установлению взаимосвязи между ними. Второй компонент исторических знаний – исторические понятия. Объяснения сущности исторических фактов и исторических процессов осуществляется через систему понятий, законов и формирования понимания

закономерностей исторического процесса, что составляет третий компонент структуры исторических знаний.

О важности создания у детей конкретных представлений говорил еще К.Д. Ушинский.<sup>43</sup> Он выступал за учение, «... которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком».

В методической науке проблема формирования исторических представлений исследовалась И.В. Гиттис, В.Г. Карцовым, Н.В. Андреевской, А.И. Стражевым<sup>44</sup>, А.А. Вагиным, И.И.<sup>45</sup> Сукневичивым<sup>46</sup> и др. В «Специальной методике преподавания истории» эти вопросы рассматривались И.И. Финдельштейном, Ж.И. Шиф. Учёные рассматривали подходы к проблеме создания условий для формирования чувственно-образного восприятия и на его основе формирование следующей высшей формы чувственного познания – представления.

Одной из важнейших задач обучения истории в коррекционной школе является создание у учащихся конкретных представлений о фактах прошлого, охватывающих все стороны жизни общества:

а) о материальной жизни (орудиях труда, занятиях людей, отраслях хозяйства);

б) о социально-политической жизни (представителях раз личных классов и слоев общества, формах классовой борьбы, устройстве государства и т. д.);

в) об исторических деятелях (полководцах, князьях, царях и т. д.);

---

<sup>43</sup> Ушинский К. Д. Собр. сочинений. М., 1949. Т. 6. С. 265-266

<sup>44</sup> Стражев А. И. Методика преподавания истории. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1964. С. 287

<sup>45</sup> Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972. С. 151

<sup>46</sup> Сукневич И. И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся IV классов. М., 1968. С. 212

г) о событиях военной истории (вооружении, построении войск, тактике ведения боя);

д) об историко-культурной жизни (быте народа, искусства, архитектурных памятниках).

В чем заключается познавательное значение исторических представлений, создаваемых у учащихся? А.А. Вагин<sup>47</sup> отмечал следующее:

- Конкретно-исторические представления служат основой формирования исторических понятий. Чем шире круг и богаче содержание образов и картин прошлого, тем содержательней и гибче система понятий, сформированных на основе и служащих орудием дальнейшего познания.

- Исторические представления о прошлом сами обладают большой познавательной ценностью, т. к. познание исторического прошлого через образ – это иной, но также важный путь познания, как и познание через понятие.

- Картины прошлого вызывают переживания, сочувствие, ненависть, восхищение учащихся; героические образы оказывают влияние на формирование их идеалов, поведение. В этом заключается воспитательное значение исторических представлений.

Задача создания у учащихся конкретных исторических представлений приобретает особую сложность в связи со спецификой предмета изучения. События исторического прошлого не могут быть преподнесены учащимся как предмет непосредственного чувственного восприятия: они неповторимы и невоспроизводимы. Исторический материал преподносится учителем в

---

<sup>47</sup> Вагин А. А. Методика преподавания истории в школе. М.: Просвещение, 1968. С. 431

опосредованной форме (в устном изложении учителя, в тексте учебника, в средствах наглядности).

Учитель истории коррекционной школы постоянно сталкивается с трудностью при формировании представлений о фактах прошлого – недостатками в чувственном познании учащихся с нарушением интеллекта (эти недостатки отмечены в работах Т.Н. Головиной<sup>48</sup>, Л.В. Занкова, М.М. Нудельмана, И.М. Соловьева). Представления их бедны из-за трудности установления связей между воспринимаемыми объектами и теми объектами, которые воспринимались раньше; претерпевают изменения, может иметь место уподобление представлений; с трудом формируются представления на словесной основе.

Многие факты исторического прошлого далеки от представлений и жизненного опыта учащихся коррекционной школы. Учитель должен приблизить исторический факт к сознанию учащихся силой живого слова, с помощью различных приемов конкретизации, различных видов наглядности. Поскольку о многих фактах учащиеся с нарушением интеллекта узнают только на уроках истории, учитель отвечает за правильность формируемых представлений об этих фактах, продолжая работу, начатую на уроке, и во внеклассной деятельности. Факты – основа для теоретических выводов и обобщений, в связи с чем, возникает проблема их соотношения, разумного сочетания. Курс истории в коррекционной школе носит более элементарный характер по сравнению с общеобразовательной школой. Но фактический исторический материал должен давать возможность и учащимся с нарушением интеллекта обобщать и делать выводы.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Голикова Е.Т. Особенности понимания исторического материала учащимися старших классов вспомогательной школы. В сб.: Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников / Отв. ред. Данилкина Г. И. Л., 1971. С. 16—23.

<sup>49</sup> Лурье Н. Л. Вопросы преподавания истории во вспомогательной школе. В сб.: Опыт преподавания истории во вспомогательной школе / Под ред. Кузьминой М. И. М., 1964. С. 9—17.

Основными критериями отбора фактов для урока истории в коррекционной школе являются:

1. Научная достоверность, важность для понимания развития истории (факты должны включаться в общую систему формируемых исторических знаний, отражающую процесс исторического развития на территории нашей страны с древнейших времен до современности);

2. Конкретность и образность, высокая степень эмоционального воздействия («сухой», теоретический материал не может вызвать интереса к предмету у учащихся с нарушением интеллекта, еще более затрудняя процесс усвоения ими исторического материала);

3. Возможность воздействовать на развитие самостоятельной мыслительной деятельности и разнообразных умений учащихся (учащиеся анализируют и обобщают изучаемые факты, сравнивают аналогичные события, происходившие в разные исторические периоды, выясняют значение событий для последующего развития России, а также учатся работать с различными источниками исторических знаний: книгой, газетой, документом, исторической картиной, картой и т. п.);

4. Возрастные особенности учащихся (в 7–8 классах отрабатываются факты, несущие большую образовательную нагрузку; в 9 классе – факты, помогающие формировать убежденность, собственную позицию учеников). Количество сообщаемых фактов также изменяется с возрастом учащихся – возрастает от класса к классу за счет увеличения объема изучаемого на уроках материала.

Учителю коррекционной школы полезно обращаться к рекомендациям методистов начального обучения истории в общеобразовательной школе, направленных на формирование исторических представлений учащихся. Например, И.В. Гиттис предложила прием объединения отдельных деталей

явления в целую жизненную картину. Этот прием поможет учителю простое разъяснение типичного исторического явления превратить в конкретную картину. Для показа образа жизни и борьбы народа эффективен прием выделения из массы отдельного человека – типичного представителя интересов этой массы. Организация исторического сопереживания, когда детям предлагают представить себе, что они вошли в дворянскую усадьбу, крестьянскую избу и т. п., обостряет восприятие и способствует созданию ярких представлений.

В коррекционной школе наглядные образы играют большую роль, чем в общеобразовательной школе, особенно в 7 классе, когда только начинается изучение истории и у учащихся небольшой запас знаний.<sup>50</sup> Учитель должен стремиться создавать образы, адекватные эпохе, чтобы предотвратить такую особенность, как модернизация истории. С этой целью необходимо использовать разнообразный наглядный материал в сочетании с устным изложением или чтением текста:

1. Иллюстрации учебника создают представления об орудиях труда, занятиях, внешнем облике людей, их жилище, сражениях, памятниках культуры и т. п.
2. Аппликации помогают раскрыть сложные факты и явления (например, повинности крестьян, распад Киевской Руси).
3. Учебные картины дают возможность яркого показа исторических сюжетов (например, штурм русского города монголо-татарами, битвы на Чудском озере и т. д.).
4. Технические средства обучения (ТСО) дают возможность показать историческое событие в динамике.

---

<sup>50</sup> Изучение исторического и обществоведческого материала в старших классах вспомогательной школы (Методические рекомендации для вспомогательной школы) / Сост. Пузанов Б. П. М., 1986. С. 94



5. Живое слово учителя – яркий эмоциональный повествовательный рассказ или картинное описание, лучше с опорой на наглядность (создаются образные представления о прошлом – «внутренняя наглядность»).

6. Цифровой материал дает количественные показатели, которые могут сложиться в определенный образ, но должно быть соотнесение с количественными показателями, уже известными учащимся (например, высота Петропавловского собора вместе со шпилем – 122,5 метров, это примерно 40-этажный дом; самые высокие дома в Санкт-Петербурге в 22 этажа, образ громады воздействует на чувства учащихся и запоминается).

7. Дополнительная литература помогает расширять и обогащать круг представлений.

8. Экскурсии – основной источник познания (памятники истории и культуры, помогающие формировать и уточнять исторические представления).

Развивая ощущения и восприятия у умственно отсталых детей, учитель истории в коррекционной школе должен помнить, что это не самоцель, а средство, облегчающее развитие их мышления.

В прошлом в олигофренопедагогике существовало целое направление, которое считало задачей всех первых классов вспомогательной школы улучшение качества сенсорной сферы умственно отсталых детей. Были разработаны многочисленные упражнения, направленные на усовершенствование, уточнение восприятий и ощущений детей. Упражнения были полезны, но направление в целом было неправильным. В интересном экспериментальном исследовании В. Г. Петровой показано, как можно использовать практические действия учеников для развития их мышления. В различных сериях психолого-педагогических экспериментов В. Г. Петрова убедительно показала, что, если дети во время изучения нового материала не

только зрительно наблюдают за предметами, но и производят с этими предметами различные действия, повышается качество их представлений, знаний и суждений о свойствах этих предметов.

Таким образом, мы выяснили, что исторические представления появляются на основе эмоционально окрашенных образов при изучении событий, хронологии, исторической географии. Создав образ об историческом факте, ученик начинает познавать его внутреннюю сущность и устанавливать взаимосвязь между фактами. Большинство исторических фактов далеко от представлений и жизненного опыта умственно отсталых школьников. Приблизить исторический факт к сознанию учащихся и тем самым способствовать его усвоению можно с помощью различных приемов конкретизации и различных видов наглядности. Поскольку исторические факты, учащиеся с нарушением интеллекта узнают только на уроках истории, необходимо правильно формировать представления об этих фактах. Для большей эффективности желательно продолжать работу, начатую на уроке, и во внеклассной деятельности. На уроках истории нужно постоянно вариативно использовать разнообразную наглядность. Опора на зрительные и чувственные образы должна стать ведущей и при объяснении нового материала учащимся, и при его закреплении.

Следовательно, используя склонность умственно отсталых школьников к чувственному познанию, на уроках истории и во внеклассной работе необходимо формировать чувственно-образное восприятие, потому что, чем шире круг образов и богаче их содержание, тем шире система понятий, сформированная на их основе, которая способствует усвоению исторических знаний.

#### **1.4. Использование материала повседневности при обучении истории России в коррекционной школе VIII вида**

Содержание истории повседневности представляет собой особое поле исторического знания, для которого характерно новое понимание прошлого, как истории снизу или изнутри. Знание истории повседневности позволяет увидеть историю, как многоплановый процесс, центром которого является конкретный человек.

Основные аспекты рассмотрения повседневности (история труда, быта, отдыха, досуга, обычаев) фрагментарно изучались давно.<sup>51</sup> У истоков создания этого направления во второй половине XIX - начале XX веков в России были Е. А. Терещенко, Н. И. Костомаров, И. Е. Забелин и др., в Европе – Э. Э. Виолле-ле-Дюк, Э. Фукс, П. Гиро, А. Бокуэ, Г. Хартман, К. Квеннеллы и др. Возникновение истории повседневности как самостоятельной отрасли изучения прошлого можно отнести к концу 60-х годов XX века. К общетеоретическим источникам истории повседневности можно отнести труды Э. Гуссерля, А. Шютца, Н. Элиаса, которые обратили внимание исследователей истории на важность изучения индивидуального и социального опыта людей.<sup>52</sup> Значительный вклад в развитие идей повседневности внесли французские историки, которые ставили в центр своих исследований общую реконструкцию «картины мира» определенной эпохи. Другое понимание истории повседневности появилось в 80-е годы XX века в Германии. Интерес к повседневности был связан с массовым интересом к изучению прошлого своего города или поселка, истории своей семьи. Большое развитие получила «устная история», записи воспоминаний пожилых людей о своей жизни. Этот интерес к опыту и переживаниям рядового обывателя получил название «истории повседневности» или «истории снизу». История повседневности представляла собой отход от

---

<sup>51</sup> История российской повседневности. Материалы двадцать шестой Всероссийской заочной научной конференции / Под редакцией доктора исторических наук, профессора Полторака С. Н. СПб.: Издательство «Нестор», 2002. С. 300

<sup>52</sup> Лелеко В. Д. История повседневности в европейской культуре / В.Д. Лелеко; Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. СПб., 2002. С. 320

изучения государственной политики и анализа глобальных общественных структур и процессов и обращение к малым жизненным мирам, к истории обычных людей, носителей повседневных интересов. Отличительной особенностью германских историков повседневности, в отличие от их французских коллег, изучавших повседневную жизнь людей средневековья и начала Нового времени, стало сосредоточение главного внимания на жизни и быте людей в недавнем прошлом, в XX веке.

К концу 80-х годов история повседневности стала общепризнанным научным направлением, получила известность в США, Италии, Великобритании, Франции, Финляндии, России.<sup>53</sup> Целью образования учащихся с нарушениями интеллекта является введение их в культуру, т.е. подготовка к жизни в современном обществе. Учащимся необходимо не только дать знания в области истории, но и привить им умения и навыки, жизненные компетенции, помочь им освоить формы социального поведения, принятые в семье, в гражданском обществе, чтобы они впоследствии смогли их активно реализовать в настоящем и будущем.

Содержание материала курса истории России в коррекционной школе VIII вида включает два компонента: «академический» и «жизненной компетенции».<sup>54</sup> Материал по истории повседневности является составной частью компонента «жизненной компетенции». Начиная с изучения истории в 7 классе, учащиеся овладевают первоначальными представлениями о социальной жизни: профессиональных и социальных ролях людей, об истории своей не только большой, но и малой Родины, получают знания о человеке в социуме и практику жизни в социуме.

---

<sup>53</sup> Оболенская С. В. История повседневности в современной историографии ФРГ // Одиссей: Человек в истории. 1990. М., 1990. С. 182-198.

<sup>54</sup> Пузанов Б. П., Бородина О. И., Сековец Л. С. и др. Учебно-методическое пособие «Уроки истории России» М. «Владос», 2015. 215 с. С. 3

При этом важной задачей для реализации цели образования в коррекционной школе VIII вида является развитие познавательной деятельности учащихся т. к. в структуре их психики в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью.

Развивая познавательную активность школьников с нарушением интеллекта важно стимулировать ценности и потребности учащихся, связанные с информационным содержанием обучения. Этот процесс связан с наличием интереса к учебному материалу и его доступности. При организации процесса протекания познавательной деятельности учащихся, нужно стремиться стимулировать развитие их познавательной мотивации. Содержание обучения истории России в коррекционной школе VIII вида предусматривает работу с учебником, с наглядно-дидактическим материалом, с исторической картой, словарную работу, демонстрация фильма, с 8 класса вводится новый вид самостоятельной работы – составление рассказов, с 9 класса применяются различные виды рассказывания, элементы творческого рассказа, тематические рассказы для домашней работы.

Важно, чтобы учитель создавал условия для развития познавательного интереса учащихся, как к участникам исторических событий, так и к личностям окружающих людей и к собственной личности, давая, таким образом, возможность школьникам воспринимать себя частью исторического процесса.

Источником развития познавательной активности для учащихся коррекционной школы выступает содержание материала повседневности, которое является для них личностно значимым, и способствует переоценке значимости получения новой информации от хорошо знакомых объектов.

Для учащихся старшего подросткового возраста актуальной является проблема самопознания, в решении которой большую роль может сыграть знакомство с жизненным опытом, ценностными ориентирами других людей. Возможности исторической науки, в которой произошли изменения, связанные с усилением внимания к проблеме человека не только в масштабных проявлениях, но и в повседневной жизни, позволяют предоставить возможность учащимся изучать как компонент исторического знания историю повседневности, представляющую для них личностную значимость.

На протяжении всего курса истории в коррекционной школе (в 7, 8 и 9 классах) в силу ее специфики, программа сосредоточена на крупных исторических событиях отечественной истории, жизни, быте людей данной эпохи. Она даёт отчетливый образ наиболее яркого события и выдающегося деятеля, олицетворяющего конкретный период истории. В связи с этим наше исследование связано с эпохой Петра I и Людовика XIV. Деятельность Петра I изучается в коррекционной школе в 8 классе. Уроки истории в 8 классе рассчитаны на 68 часов. Из них 65 уроков проводится по фактическому материалу, 3 урока – повторительно-обобщающие. Обучение осуществляется в соответствии с содержанием программы и учебника «История России».

В коррекционной школе обучение истории осуществляется по программе, отличающейся от программы общеобразовательной школы. Но, несмотря на элементарный курс истории, на уроках дети с нарушением интеллекта учатся понимать поступки людей, анализировать события и явления, имея дело, главным образом, с их словесными обозначениями. При этом чувственное восприятие играет вспомогательную роль, т. к. с помощью учителя учащиеся 7–9 классов способны уже выделить из окружающего мира факты и явления, характеризующие жизнь людей, их труд, борьбу в прошлом и настоящем. Поэтому очень важно на уроках истории приучать школьников задумываться над объяснением поступков людей, учиться на положительных примерах.

Учебники Б. П. Пузанова «История России» для 7, 8, 9 классов состоят из ряда компонентов:

а) Основной текст (тексты тем (параграфов); дополнительный текст (актуализация знаний перед текстом тем, рассказы для дополнительного чтения, тексты под рубрикой «Это интересно»); пояснительный текст (названия иллюстраций);

б) Внетекстовые компоненты: аппарат организации усвоения (система вопросов и заданий после каждой темы); иллюстративный материал (картины, портреты, фотографии, рисунки, карты, схемы, хронологическая таблица); аппарат ориентировки (оглавление, заголовки разделов, номера и названия тем, условные обозначения, выделенные в тексте даты и понятия).

Структура учебника определяется системой отбора фактов. Учебник делится на разделы и темы. Каждая тема имеет целостный законченный сюжет, они одинаковы по объему (примерно пять страниц) число их в 7 классе – 55, в 8 – 59, в 9 – 52. Это количество не соответствует урокам за год (68), поэтому иногда тема разбивается на 2–3 урока, а в случае отсутствия необходимого материала в учебнике, учитель, выполняя программу, использует другие источники знаний. На тех уроках, которые обеспечены материалом учебника, школьники с нарушением интеллекта получают необходимую доступную им информацию.

Тексты носят разнообразный характер: повествовательный, описательный, содержат элементы объяснения: в них дано больше фактического материала по сравнению с теоретическими положениями, что соответствует познавательным возможностям учащихся коррекционной школы. Кроме основных текстов в учебнике содержится разнообразный дополнительный материал. Под рубрикой «Это интересно» даны тексты познавательного характера, расширяющие кругозор учащихся. Они содержат, например, сведения из истории одежды, вооружения, денег, из истории создания

памятников и т. п. Помимо этого основные тексты дополняются рассказами для дополнительного чтения, которые необходимо зачитывать на уроке для эмоционального восприятия материала. Также дополнительную информацию содержат подписи к иллюстрациям.

Учебник Б. П. Пузанова «История России» для 8 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида включает в себя следующие разделы:

I. Единая Россия (конец XV века – XVII век)

II. Великие преобразования России в XVIII веке

III. История нашей страны в XIX веке

В первом разделе 19 тем, во втором – 18, в третьем – 22. В каждом разделе присутствует история повседневности. Она представлена или в теме урока (Например: «Быт простых и знатных людей») или в рассказе для дополнительного чтения (Например: «Традиции крестьян в одежде»).

Исходя, из выбранной нами эпохи для исследования нас интересует раздел «Великие преобразования России в XVIII веке», в котором на протяжении первых шести тем изучается деятельность Петра I. История повседневности этого периода отображена в рассказах для дополнительного чтения «Потешные игры молодого Петра», «Обучение дворянских детей», «Дворянский быт», «Императорский двор», «Дворянская усадьба» и в завершающей теме раздела «Быт русских людей в XVIII веке».

В качестве структурных элементов повседневности в учебнике выделены следующие: быт, изменение быта под влиянием исторических событий, эмоциональные состояния людей в связи с теми или иными событиями в их жизни. Описывая историю повседневности авторы учебника способствуют возникновению у учащихся эмоциональных реакций и переживаний при



знакомстве с жизнью конкретных людей в связи с тем, что их окружает в быту. В центре внимания учащихся не просто быт, но и жизненные проблемы и их осмысление теми, кто жил до нас. Полученные знания позволяет учащимся лучше представлять конкретных современников изучаемых событий, действующих под влиянием разных обстоятельств.

Таким образом, эмоционально насыщенный материал повседневности, активное участие в его изучении и анализе дает возможность развивать познавательный интерес учащихся коррекционной школы. Поэтому, как нам представляется, включение содержания повседневности в изучение истории России в коррекционной школе способствует развитию познавательной активности обучающихся и формированию учебной мотивации к изучению истории.

## **Глава 2. Педагогический эксперимент «Формирование чувственно-образного восприятия умственно отсталых школьников на материале повседневности»**

### **2.1 Констатирующий эксперимент**

Для выявления у учеников 8 класса (с лёгкой степенью умственной отсталости) уровня сформированности чувственно-образного восприятия был составлен опросник. Для соблюдения дифференцированного подхода опросник был составлен в трёх вариантах, т.к. учащиеся коррекционной школы делятся на три основные группы<sup>55</sup>. Дифференциация обучения означает построение обучения на основе разделения учащихся на группы. Каждую группу образуют учащиеся, характеризующиеся сходством определенных индивидуально-психологических особенностей. В качестве критериев дифференциации используется уровень развития и качественные характеристики познавательных процессов, мотивации, способностей, а также психодинамические и социально-психологические свойства. Цель дифференцированного обучения заключается в согласованности процесса обучения и индивидуально-психологических особенностей обучающегося, создание благоприятных условий для психического развития каждого ученика.

В опросник вошло 4 вопроса разной степени сложности. Опрос был проведён после изучения темы «Пётр I – первый русский император» и рассказов для дополнительного чтения «Табель о рангах» и «Дворянский быт». Первый вопрос позволил выявить уровень сформированности у учащихся общих представлений о Петре I. Второй вопрос проверял умение соотносить происхождение и закон о государственной службе. Третий вопрос выявлял умение устанавливать причинно-следственные связи

---

<sup>55</sup> Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь.- Ярославль, 1999. С. 87

изменений в быту и традиций дворян. Четвёртый вопрос выявлял умение работать с текстом и иллюстрациями учебника. Все вопросы проверяли знания фактического исторического материала.

При составлении опросника мы руководствовались учебно-методическим пособием «Уроки истории России» для 8 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Б.П. Пузанова.

Методика обследования школьников на констатирующем этапе эксперимента была следующей - дети обследовались индивидуально, в спокойной, привычной для них обстановке. Если ученику был не понятен вопрос, его разъясняли.

Выполнив задания, дети получали определенное количество баллов, а затем выявлялся уровень развития представлений о Петре I, «Табеле о рангах» и об изменениях, внесённых в быт и традиции дворян Петром I: высокий, средний, низкий.

Проведенное обследование состояния уровня сформированности чувственно-образного восприятия показало, что навык работы с текстом и иллюстрациями на среднем уровне сформирован лишь у 43% детей (6 человек). У 57% (8 человек) учащихся эти показатели находятся на низком уровне. Анализ выполненных детьми работ позволяет сделать вывод о наиболее типичных ошибках, связанных с изменением в быту и традициях дворян. Дети не смогли правильно ответить на вопрос, в котором необходимо было определить причины изменений. Однако наибольшие трудности вызвала работа по описанию одежды – ни один ученик не смог правильно назвать детали европейской одежды, которую Петр I заставил носить дворян. Только 6 человек из 14 смогли составить описательный рассказ из нескольких предложений (от 3 до 6) о прохождении ассамблей. Исходя из этого, нами были определены направления коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование чувственно-образного восприятия

исторического материала с использованием компонентов истории повседневности из всеобщей истории.

## **2.2 Формирующий эксперимент**

Введение понятия история повседневности в изучение истории России, позволило нам в ходе изучения раздела «Великие преобразования России в XVIII веке», уйти от чисто формального восприятия учащимися преобразований и трудностей, связанных с ними, «приблизить» школьников к изучаемым событиям, через обращение к образу конкретных исторических личностей и их современников.

В ходе исследования были определены критерии для отбора содержания материала повседневности:

- значимость содержания для учащихся (весь отобранный материал должен способствовать усвоению программного материала по истории России);
- его способность ярко отражать качественное своеобразие изучаемой исторической эпохи и формировать чувственно-образное восприятие;
- возможность через изучаемое содержание материала повседневности проследить взаимосвязь макроисторического и микроисторического планов.

Использованные в процессе эксперимента приемы организации формирования чувственно-образного восприятия:

- включение материала повседневности в содержание рассказа учителя с последующим его анализом;
- задания, на изучаемом материале доступные всем учащимся, а также индивидуальная работа с учётом психо-физических возможностей;

-использование изученного материала учащимися на экспериментальных занятиях в форме рассказов и рисунков позволили новый акцент в знаниях сделать достижением практически всех учеников, которые в результате демонстрации своей работы знакомились с результатами деятельности своих одноклассников и принимали участие в последующих обсуждениях.

Принцип опоры на яркий образ события и выдающегося деятеля, стимулировал развитие внутренней и внешней мотивации познавательной деятельности учащихся, так как материал становился доступным и интересным. Развитие внутренней мотивации происходило благодаря дифференцированному подходу к учащимся. Усилению внешней мотивации к активной познавательной деятельности способствовала накопительная система оценивания, которая позволяла стимулировать деятельность учащихся с различными уровнями познавательных потребностей.

В процессе экспериментальной работы, были созданы условия для развития не только чувственно-образного восприятия, но и надпредметных умений учащихся: выделять наиболее важное в изучаемом материале; коммуникативные умения; умение сопереживать людям другой эпохи, иных взглядов, с отличным жизненным опытом; способность анализировать фильм.

Исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента, на основе рекомендаций, взятых из научно-методической литературы, нами были разработаны направления коррекционно-развивающей работы по формированию чувственно-образного восприятия у учащихся 8 класса с использованием истории повседневности. Разработка модели обучения осуществлялась с учетом развития познавательных процессов и особенностей психических функций детей данной категории и с соблюдением следующих условий:

- Коррекция восприятия школьников осуществлялась в ходе коррекционно-развивающей работы на каждом уроке истории и внеклассном занятии;
- Коррекционная работа велась постепенно и последовательно;
- Коррекционная работа по формированию чувственно-образного восприятия основывалась на материале, предложенном школьной программой по истории России с включением материала повседневности из всеобщей истории;
- На каждом уроке и внеклассном занятии использовались разнообразные игровые и занимательные задания и упражнения, эмоциональная стимуляция в ходе работы с детьми.

Работа по формированию чувственно-образного восприятия осуществлялась в течение двух месяцев во внеурочное время, один раз в неделю на протяжении изучения раздела «Великие преобразования России в XVIII веке». Всего со школьниками было проведено шесть экспериментальных занятий (на протяжении шести учебных недель).

В нашем эксперименте средством развития у восьмиклассников с лёгкой степенью умственной отсталости чувственно-образного восприятия являлись видеоматериалы. Важный элемент обучения истории - создание на уроке точных зрительных образов. Так как применение многообразных наглядных средств формирует умение представлять себе то, о чём идет речь, то учебные картины, таблицы, схемы, иллюстрации применяются постоянно, но особая роль на современном уроке принадлежит демонстрации видеоматериалов. Учащиеся познают окружающий мир с помощью органов чувств, но пропускная способность зрительного, слухового и других каналов различна. Исследования показывают, что 90% информации учащиеся получают с помощью зрительного канала, 9% – с помощью слуха и 1% – с помощью других органов. При всем многообразии и вариативности учебных пособий, у них можно отметить один очень серьезный недостаток –

отсутствие иллюстративного, образного, прежде всего, зрительно воспринимаемого материала. Поскольку у умственно отсталых школьников недостаточное образное мышление, то и воображение вялое. Классическая фраза: «Представьте себе!» не срабатывает.

Применение видеоматериалов является наиболее современным и доступным способом демонстрации большого количества наглядности по любой теме урока. Для создания ярких образов эпохи Людовика XIV и Петра I в своём эксперименте мы решили использовать отрывки из художественных фильмов про Петра I и Людовика XIV.

Сложные абстракции базируются всегда на чувственном материале, на фактах наблюдения, поэтому они имеют огромное значение для развития воображения и фантазии. При формировании знаний необходимо снабдить школьников «данными наблюдений», образами, создать условия для «живого созерцания». Эту задачу и решают фильмы. Фильм не содержит полноценного знания об объекте, а является лишь источником, дающим материал для размышления и воображения. Образное мышление становится ведущим звеном в познавательной деятельности и способствует проявлению творчества. Чтобы высказать своё впечатление после просмотра фильма, учащийся начинает искать слова для выражения своих чувств. Просмотр способствует появлению элементов логического мышления и художественного описания, следовательно, просмотр фильма создает дополнительные возможности умственного развития учащихся.

Общеизвестно стимулирующее влияние кино, которое повышает интерес учеников к изучаемым вопросам, а также, в нашем эксперименте оно ещё и возбуждало новые силы, позволяющие преодолеть утомляемость, так как наши занятия проходили во второй половине дня. Проведение занятия с использованием отрывка из художественного

фильма было не простой демонстрацией кино. Перед просмотром учащихся предупреждали, на что они должны обратить внимание. После просмотра начиналась беседа, учащиеся отвечали на вопросы учителя по содержанию фильма. Таким образом, каждый ученик составлял рассказ, или рассказ составляли общий в ходе беседы и каждый ученик вставлял свою фразу. Такая работа учащимся нравилась, и они получали удовлетворение от её успешного выполнения.

На первом занятии нами был использован фильм «Юность Петра». Учащимся были показаны эпизоды, в которых хорошо видны внешний вид членов царской семьи (царицы Натальи Кирилловны, царевны Софьи, царевичей Ивана и Петра), бояр и стрельцов. В ходе изучения раздела «Единая Россия (конец XV века – XVII век)» ученики познакомились с репродукциями, на которых изображены Михаил и Алексей Романовы, бояре, знатные горожане и стрельцы. В ходе просмотра эпизодов фильма учащиеся имели возможность закрепить свои представления об одежде, используемой во времена правления деда и отца Петра I. Следующим был использован эпизод фильма, показывающий бал во дворце генерала Лефорта. Учащимся предлагалось сравнить внешний вид русских бояр и знатных горожан с внешним видом иностранцев, проживающих в Москве. Каждый ученик, отвечая на вопросы, смог сделать вывод об их отличии. На данном занятии были показаны традиционная русская одежда и европейская одежда, что должно было способствовать усвоению содержания рассказа «Дворянский быт» в теме: «Петр I – первый русский император».

На втором занятии нами был использован фильм «В начале славных дел». Этот фильм помогает усвоить содержание главы «Великое посольство» в теме: «Начало правления Петра I». Учащимся были предложены эпизоды, в которых освещается момент въезда русских в немецкий город, встреча царя Петра с правителями города в их дворце, ужин в честь русского царя и бал. На балу хозяева дома и их гости поинтересовались у царя Петра о танцах в



России, так ли много там танцуют при дворе, как в Европе. В ответ русские дворяне показали русские танцы. Учащимся предлагалось сравнить танцевальные движения царя и русских дворян во время исполнения европейского и русского танцев. Данное занятие имело цель побудить интерес к жизни в европейских странах в то время, и подводило к выводу о причине изменений во внешнем облике и манере поведения молодого Петра I и окружавших его русских дворян.

Вначале третьего занятия нами снова был использован фильм «Вначале славных дел», из него был показан эпизод обеда в доме русского боярина, к которому во время еды приезжает гостя – жена боярина Волкова. Учащиеся смогли увидеть интерьер дома, одежду хозяина, хозяйки и их дочерей, а также рассмотреть накрытый стол. В данном эпизоде герои фильма обсуждают изменения в своём быту, которые они должны были осуществить по приказу Петра I. Прибывшей госте подают кофе, при этом хозяйские дочери расспрашивают её о прошедшем во дворце бале, гостя отвечает и делится своими новостями, в частности читает письмо от мужа, в котором тот сообщает, что царь Пётр отправляет его в Париж. Гостя очень хочет поехать с мужем, она научилась танцевать у француза, обучающего придворных и теперь мечтает танцевать с королём Людовиком. Таким образом, учащиеся впервые знакомятся с личностью Людовика XIV. После просмотра отрывка фильма была проведена беседа о нём. В ходе беседы было подчёркнуто его влияние на европейскую политику, моду и быт. После устного сообщения о Людовике XIV учащимся был продемонстрирован отрывок из фильма «Король танцует», в котором показано увлечение молодого Людовика танцами, при этом у учащихся была возможность хорошо рассмотреть парики, одежду, обувь короля, его матери и придворных. Целью данного занятия было способствование возникновению интереса к знакомству с всеобщей историей и подведение к выводам о

влиянии европейской моды и быта на изменения внесённые Петром I в быт и традиции русских дворян.

На четвёртом занятии мы познакомили учащихся с понятием этикет, которое ввёл при своём дворе Людовик XIV. С этой целью нами был использован художественный фильм «Захват власти Людовиком XIV». Из этого фильма был показан отрывок, в котором демонстрируется утреннее умывание, одевание и выход короля из спальни, при этом можно хорошо рассмотреть одеяние его матери и придворных мужчин и женщин. Следующий эпизод – кухня, на которой готовится еда для короля. В этом фильме подробно перечисляются все подаваемые королю блюда и показано как они оформляются перед подачей, демонстрируется весь порядок обеда, и называются все напитки. При этом играет музыка, и король принимает пищу на глазах придворных. Следующий фильм «Человек в железной маске» помог показать нам прогулки короля по Версалию в окружении дам и кавалеров, игры во время прогулок. Учащиеся ненавязчиво познакомились с информацией о Версале и увидели на экране его великолепие. Для этой же цели использовался отрывок из фильма «Версальский роман», в котором показаны сады и фонтаны Версаля. Это занятие в доступной форме познакомило учащихся с новыми понятиями и способствовало возникновению познавательного интереса к изучению истории.

Для пятого занятия нами был взят художественный фильм «Ватель». Это очень интересный фильм с точки зрения истории повседневности. В фильме показана подготовка дома принца Конде к приезду короля Людовика XIV и его пребывание там. Нас интересовали эпизоды, в которых демонстрируется интерьер комнат, подготовка спален, внешний облик дворян. Также в этом фильме хорошо можно рассмотреть кортеж короля, его приезд и вход в дом вместе со всей свитой. Ещё учащимся было показано несколько сцен, связанных с приготовлением пищи для короля, его семьи и придворных; развлечением во время прогулок; театральными постановками;

музыкой и пением. На этом занятии закреплялись знания, полученные при изучении темы: «Пётр I - первый русский император», в частности о проведении ассамблей. Также данное занятие способствовало усвоению содержания рассказа для дополнительного чтения «Императорский двор» в теме: «Эпоха дворцовых переворотов».

На шестом занятии мы попытались показать Россию в конце правления Петра I, с принятыми повсеместно в стране новыми обычаями и традициями в быту, введёнными Петром I. Нами был использован фильм «Сказ про то, как царь Пётр арапа женил». В этом фильме есть эпизоды бала, обеда, маскарада, фейерверка, подготовка к свадьбе. Следующим этапом занятия было сопоставление множества портретов Петра I и Людовика XIV, в которых очень мало различий, одежда монархов схожа. На этом занятии мы постарались закрепить материал, изученный в теме: «Жизнь и быт русских людей в XVIII веке».

Также, одним из средств развития у восьмиклассников с лёгкой степенью умственной отсталости чувственно-образного восприятия являлись различные задания, упражнения и игры после просмотра эпизодов фильмов. Их отбор осуществлялся из научно-методической литературы. Мы взяли за основу труды следующих авторов: Г. А. Кулагина Г.<sup>56</sup>; Л.В. Петрова<sup>57</sup> и Б.П. Пузанов<sup>58</sup>. При этом, вопросы для оценивания усвоенных знаний на уроках были отобраны из учебника истории для 8 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида<sup>59</sup>.

---

<sup>56</sup> Г. А. Кулагина 100 игр по истории, М.: Просвещение, 1967. С. 277

<sup>57</sup> Л. В. Петрова Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. С. 208

<sup>58</sup> Б. П. Пузанов, О. И. Бородина, Л. С. Сековец и др. Учебно-методическое пособие «Уроки истории России» М. «Владос», 2015. 215 с. С. 3

<sup>59</sup> Б. П. Пузанов, Л.С. Сековец, Бородина, Редькина Учебник «История России» для 8 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида. С. 154-192

Работа по формированию чувственно-образного восприятия проводилась с учащимися по следующим направлениям. Эти направления были выделены нами с учетом методических рекомендаций Л. В. Петровой:

- 1 Уточнение и закрепление знаний об историческом прошлом через образ, обеспечение высокой степени эмоционального воздействия демонстрируемого наглядного материала;
- 2 Организация исторического сопереживания (учащимся предлагалось представить себе, что они являются участниками какого-то конкретного действия) для обострения восприятия и создания ярких представлений;
- 3 Уточнение и закрепление исторических понятий через конкретно-исторические представления;
- 4 Воспитательное значение исторических представлений. Картины прошлого вызывают переживания, сочувствие, ненависть, восхищение учащихся; героические образы оказывают влияние на формирование их идеалов, поведение.
- 5 Научная достоверность, важность для понимания развития истории России. Вся демонстрируемая наглядность содержала факты, включённые в общую систему формируемых исторических знаний по программе для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

Как показала проведенная работа, лучшему формированию чувственно-образного восприятия у учащихся способствовало введение в ход урока, последующего после внеклассного занятия, игрового материала на этапах повторения и закрепления: лото, ребусы, кроссворды, загадки, ассоциации, логические цепочки (вставить пропущенное слово или исправить ошибку), игры «Да и нет», «О ком идёт речь?»; «Четвертый лишний» (школьникам следовало выявить внутреннюю взаимосвязь между тремя из четырех представленных образов и указать на тот, который выбивается из

логического ряда) и др. (См. Приложение) Варианты заданий составлены нами в соответствии с требованиями программного материала по истории России для коррекционной школы.

### **2.3. Контрольный эксперимент**

По завершении формирующего этапа педагогического эксперимента нами был проведен контрольный. Методика обследования школьников на контрольном этапе не менялась. Для соблюдения дифференцированного подхода опросник, также как и для констатирующего эксперимента был составлен в трёх вариантах. В качестве диагностического материала использовался опросник, составленный на основе методических рекомендаций Б. П. Пузанова.

В опросник вошло 4 вопроса разной степени сложности. Опрос был проведён после изучения темы «Быт русских людей в XVIII». Первый вопрос позволил выявить уровень сформированности у учащихся общих представлений об изменениях в быте и нравах русских людей в XVIII веке. Второй вопрос проверял умение соотносить влияние заграничной моды на изменение облика, одежды, интересов и пристрастий в еде у аристократов и богатых дворян. Третий вопрос выявлял умение подробно описать наряд и аксессуары дворян, используя иллюстрацию. Четвёртый вопрос проверял усвоение понятий. Все вопросы проверяли знание фактического исторического материала.

При составлении опросника мы руководствовались учебно-методическим пособием «Уроки истории России» для 8 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Б.П. Пузанова. Методика обследования школьников на контрольном этапе эксперимента была следующей - дети обследовались индивидуально, в спокойной, привычной для них обстановке, если ученику был не понятен вопрос, его разъясняли.

Установлено, что чувственно-образное восприятие восьмиклассников с лёгкой степенью умственной отсталости исторического материала расширилось, обогатилось, стало более точным. Отмечено сокращение количества ошибок, зафиксированных на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Согласно полученным результатам, уровни развития у школьников с легкой степенью умственной отсталости чувственно-образного восприятия после проведения коррекционно-развивающей работы распределились следующим образом: низкий уровень – 36 % (пять человек), средний уровень – 64 % (девять человек), высокий уровень – 0 %. Установлено, что у 21 % детей (три человека) уровень развития чувственно-образного восприятия повысился. В то же время у 36% школьников (пять человек) исторические знания и умения остались на прежнем уровне – низком. Однако необходимо заметить, что качественно дети хоть и незначительно, но всё же продвинулись вперед. Так, при ответах на первый вопрос ученики не допустили ни одной ошибки. В отличие от констатирующего этапа на контрольном этапе, все учащиеся ответили, что изменения произошли и попытались объяснить под влиянием чего. Это говорит о том, что общие представления у детей сформировались и закрепились. Кроме того, школьники отвечали на все вопросы, они не отказывались от выполнения задания, аргументируя это словами «мы это проходили давно», «я ничего не помню», как это было на этапе констатирующего эксперимента. Все дети работали с иллюстрациями и текстом. Каждый (с ошибками или без) смог описать мужской и женский наряд аристократов. Артур Ю. и Кирилл Д. смогли сравнить быт дворян и крестьян и попытались объяснить, почему быт крестьян остался прежним. Значительно улучшили своё восприятие исторического материала Саша З. и Андрей С., у них появился, хотя и незначительный, но познавательный интерес. Женя А. с большим интересом выполнял предложенные задания по усвоению исторического материала, в то

время как до проведения формирующего этапа педагогического эксперимента принимать участие в работе на уроке не хотел, предпочитал тихо сидеть на своем месте и заниматься посторонними делами.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что проведенная коррекционно-развивающая работа по формированию чувственно-образного восприятия в целом являлась эффективной.

## **Заключение**

В настоящее время одной из актуальных проблем в обучении умственно отсталых школьников продолжает оставаться проблема восприятия исторического материала, формирование представлений и на их основе понятий — основных элементов человеческого мышления. Значение формирования восприятия, имеющего коррекционную и практическую направленность, возрастает в контексте современного подхода к обучению учащихся с нарушением интеллекта.

Настоящее исследование было направлено на изучение чувственно-образного восприятия у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида и на разработку модели его формирования у детей данной категории.

Научная новизна настоящего исследования состоит в том, что существующие общие подходы к проблеме развития чувственно-образного восприятия были применены для организации деятельности учителя и учащихся по включению материала повседневности из всеобщей истории в процесс изучения истории России. Результатами этого исследования стала выработка методических основ по конструированию внеклассных занятий, в содержание которых был включены структурные элементы повседневности из всеобщей истории.

Особенностью уроков истории с использованием материала повседневности является их эмоциональная и интеллектуальная нагрузка. Включение повседневности не только не ведет к отказу от традиционного исторического содержания, но ещё и позволяет показать учащимся связь и взаимодействие повседневности как микроисторического уровня жизни с макроисторией. Мы использовали материал повседневности из всеобщей истории в виде видеоматериалов, отображающих историю Франции в годы правления Людовика XIV. Для разнообразия приемов учебной деятельности учителя и учащихся мы разработали внеклассные занятия с просмотром



отрывков из кинофильмов, чтобы обеспечить условия для усиления соответствующих зрительных и слуховых ощущений, так как от их остроты и силы зависит правильность восприятия новых исторических сведений. На уроках, последующих после занятий для закрепления создавшихся представлений на основе воспринятых образов, в ходе этапов повторения и закрепления изученного материала по истории России мы использовали разработанный нами игровой материал по истории повседневности для формирования соответствующих исторических понятий.

При теоретическом изучении поставленной проблемы и в ходе эксперимента по поиску методов и приёмов по включению в содержание программного материала по истории России, материала повседневности из всеобщей истории для формирования чувственно-образного восприятия истории России у учащихся коррекционной школы VIII вида, а также исходя из целей и задач нашего исследования, мы пришли к следующим результатам:

- На основании анализа психолого - педагогической и методической литературы сделаны выводы об отклонениях в развитии восприятия как сложной психической деятельности у умственно отсталых школьников и их склонности к чувственному познанию мира. Своеобразие их восприятия как психического процесса приводит к выводу о том, что основным направлением развития их восприятия является не тренировка их ощущений, а воспитание восприятия как сложной интеллектуальной деятельности. Таким образом, расширение и уточнение чувственного познания учащихся является одной из первостепенных задач коррекционной школы. Обогащение чувственно-образного восприятия необходимо рассматривать как один из важнейших путей развития познавательной деятельности детей с интеллектуальными отклонениями.

- Анализируя программу и учебник «История России» для 8 класса коррекционной школы мы пришли к выводу, что программа коррекционной школы отличается от программы общеобразовательной школы. На протяжении всего курса истории в коррекционной школе (в 7, 8 и 9 классах), программа сосредоточена не только на значительных и важных событиях отечественной истории, но и быте людей в разные эпохи. Она создаёт образ самого значительного события и того исторического деятеля, который характеризует собой конкретный период истории.

- Одним из средств развития чувственно-образного восприятия, а значит и источником развития познавательной активности для учащихся коррекционной школы выступает содержание материала повседневности, потому что оно доступно, понятно и способствует усвоению новой информации, а также является для них личностно значимым, и способствует переоценке значимости получения новой информации от хорошо знакомых объектов.

- Результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о низком уровне развития исторических представлений у учащихся с нарушением интеллекта. Представления школьников о преобразованиях в России в начале правления Петра I оказались фрагментарными, недифференцированными, поверхностными и недостаточно прочными. Также результаты констатирующего эксперимента позволяют утверждать, что трудности формирования чувственно-образного восприятия у учащихся с нарушением интеллекта обусловлены не только нарушениями высших форм познавательной деятельности, но также недостаточно совершенной организацией учебно-воспитательного процесса, методики обучения. Одной из причин такого положения является отсутствие комплексного характера, однообразие используемых средств наглядности и дидактических приемов и средств, их ограничение, а также недостаточное внимание к организации практической деятельности учащихся.

- Использование нами во внеклассной деятельности материала повседневности из эпохи Людовика XIV в ходе формирующего эксперимента позволило учащимся понять причины изменений, произошедших в годы правления Петра I в России, помогло им осознать факты, оказавшие влияние на ход преобразований и создало условия для восприятия новых исторических сведений. Включение материала повседневности из всеобщей истории позволило учащимся по - новому взглянуть на историю отечества, усилило эмоциональный фон восприятия прошлого России, повысило качество ощущений и восприятий, которые способствуют развитию личности учащегося.

- На контрольном этапе исследования, проведенном после экспериментального обучения, у испытуемых обнаружена положительная динамика в развитии чувственно-образного восприятия. Представления учащихся расширились, обогатились, стали более точными. Конечно, некоторые дети так и остались на низком уровне усвоения исторических знаний и умений, однако качественно их знания улучшились. В их работе отмечено сокращение количества ошибок, допускаемых на этапе констатирующего эксперимента, дети стали более активны, с удовольствием включались в работу.

Таким образом, цель нашего исследования была достигнута, гипотеза доказана.

## Список литературы

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 1) от 11.12.2015. 334 с.
2. Борзова Л. П., Игры на уроке истории: Метод. пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС - ПРЕСС, 2001. 160 с.
3. Вагин А. А., Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972. 380 с.
4. Вагин А. А., Методика преподавания истории в школе. М.: Просвещение, 1968. 431 с.
5. Василевская В. Л., Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М., 1960. 360 с.
6. Воронкова В. В., Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994. 340 с.
7. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. — В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956. 580 с.
8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М.: Просвещение, 1995. 527с.
9. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: Практик. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 176 с.
10. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. 350 с.
11. Голикова Е. Т. Особенности понимания исторического материала учащимися старших классов вспомогательной школы. В сб.: Вопросы

обучения и воспитания умственно отсталых школьников / Отв. ред. Данилкина Г. И. Л., 1971. 93 с.

12. Головина Т. П. Нарушение цветоразличения у умственно отсталых школьников. \\\ Специальная школа. - М., 1968. - Вып. 4.

13. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М., 1961. 196 с.

14. Дульнев Г. М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей. М., АПН РСФСР, 1960. 345 с.

15. Евлахова Э. А. Особенности восприятия сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы // Учебно-воспитательная работа в спец. школах. М., 1987. Вып.4.

16. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. – Киев, 1985. 514 с.

17. Ерохов В. А. Занимательность на уроках истории и во внеклассной работе. Йошкар-Ола: Маринкникогиздат, 1966. - 56 с.

18. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995. 298 с.

19. Замский Х. С. Умственно отсталые дети. – НПО, Образование, 1995. 263 с.

20. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. - М., 1969. 384 с.

21. Изучение исторического и обществоведческого материала в старших классах вспомогательной школы (Методические рекомендации для вспомогательной школы) / Сост. Пузанов Б. П. М., 1986. 220 с.

22. История российской повседневности. Материалы двадцать шестой Всероссийской заочной научной конференции / Под редакцией доктора исторических наук, профессора Полторака С. Н. СПб.: Издательство «Нестор», 2002. 300 с.
23. Как учить и развивать умственно отсталых детей. Сост. Грюневальд К. К. – СПб., 1994. 310 с.
24. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 1981. 96 с.
25. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. Пузанова Б. П. – М.: Издат. центр «Академия», 1998. 315 с.
27. Кудрявцева Е.М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся: автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1997. 240 с.
28. Кузнецов Ю. Ф. Осознание педагогами задач по ознакомлению учащихся специальной (коррекционной) школы с жизнью отдельных исторических личностей / Современные тенденции образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской обл. – 4.1 – Ур ГПУ.- Екатеринбург, 1999г. 63 с.
29. Кузнецов Ю. Ф. Формирование умения ориентироваться в исторических личностях у учащихся вспомогательной школы // Дефектология — 2002. №5.
30. Кулагина Г. А. 100 игр по истории, М.: Просвещение, 1967. 277 с.

31. Лелеко В. Д. История повседневности в европейской культуре / Лелеко В. Д.; Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. СПб., 2002. - 320 с.
32. Лурье Н. Л. Вопросы преподавания истории во вспомогательной школе. В сб.: Опыт преподавания истории во вспомогательной школе / Под ред. Кузьминой М. И. М., 1964. 127 с.
33. МКБ – 10 10-го пересмотра, внедрённая в практику здравоохранения на всей территории РФ в 1999 г. приказом Минздрава России от 27.05. 97 № 170
34. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов аномальных детей.- М.: Просвещение 1969. 178 с.
35. Новотворцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь.- Ярославль, 1999. 270 с.
36. Нудельман М. М. методы исследования воображения аномальных детей, МГПИ имени В. И. Ленина, 1978. 64 с.
37. Оболенская С. В. История повседневности в современной историографии ФРГ // Одиссей: Человек в истории. 1990. М., 1990. 256 с.
38. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. Воронковой В. В. — М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
39. Основы специальной психологии: учебное пособие / Под ред. Кузнецовой Л. В. М.: Академия, 2006. 480 с.

40. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред. Шиф Ж. И. М, 1965. 348 с.
41. Островский Э. В. , Чернышов Л. И. «Психология и педагогика»: Учеб. Пособие / Под ред. Островского Э. В. – М.: Вузовский учебник, 2007. 410 с.
42. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
43. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. - М., 1968.
44. Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. 208 с.
45. Перова М. Н. Методика преподавания математике в специальной(коррекционной) школе VIII вида – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. 408с.
46. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. / Под редакцией Шиф Ж. И. — М.: Педагогика, 1972. 275 с.
47. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. - метод. пособие / Составитель Калмыкова Е. А. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.
48. Программы для 5-9 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Сб. 1 – История. М., 2000. 224 с.



49. Пузанов Б. Л. Некоторые особенности усвоения элементов правовых знаний учащимися старших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1978. № 3. 86 с..
50. Пузанов Б. П., Бородина О. И., Сековец Л. С. и др. Учебно-методическое пособие «Уроки истории России» М. «Владос», 2015. 215. 223 с.
51. Пузанов Б. П., Сековец Л. С., Бородина О. И. и др. Учебник «История России» для 8 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида. 314 с.
52. Реан А. И., Бордовская Н. И., Розум С. И. «Психология и педагогика». – СПб.: Питер, 2007. 384 с.
- 53 . Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-изд. - М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
54. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1979. 220 с.
55. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие для студ. пед. институтов. М.: Просвещение, 2003. 192 с.
56. Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. 2000. №1
57. Слобин Д. И., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976. 285 с.
58. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей. 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1982 104 с.

59. Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми. \\\ Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. - М., 1953. 312 с.
60. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо. 2005. 316 с.
61. Стражев А.И. Методика преподавания истории. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1964. 287 с.
62. Сукневич И.И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся четвёртых классов. М.. 1968. 312 с.
63. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., 1949. Т. 6
64. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 27.09.14. 77 с.
65. Федорчук И. А. История. Интеллектуальные игры для школьников. — Ярославль: “Академия развития”, 1998. 176 с.
66. Шкляр Н. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников // Начальная школа. 2007, № 8.
67. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида. Пособие для учителя. Эк В. В. – 2е изд., перераб. М. Просвещение, 2005. 221 с.

## Приложение

### Раздаточный материал для повторения и закрепления изученного на уроках, используемый в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента

#### Лото

Личная служанка императрицы из знатной дворянской семьи (Фрейлина)	Высокие сапоги из кожи (Ботфорты)	Медленный танец, которым открывался в XVIII бал (Менуэт)	Искусственные волосы (Парик)
Мужская верхняя одежда до колен (Камзол)	Дворяне, служившие при императорском дворе (Придворные)	Царские игры (Потехи)	Дворянские праздничные вечера, собрания с увеселениями (Ассамблеи)
Знатный человек (Аристократ)	Небольшой декоративный посох, украшенный драгоценностями (Трость)	Человек, управляющий городским экипажем (Извозчик)	Помещение для хранения картин и других художественных ценностей (Эрмитаж)

#### Лото

Войска для охраны царя (Гвардия)	Мужская верхняя одежда (Кафтан)	Приспособление, которое одевали под юбку для пышности (Каркас)
Место для продажи	Личный слуга	Приспособление для

различных товаров  (Ярмарка)	императора, назначаемый из представителей знатных дворянских семей (Паж)	затягивания талии  (Корсет)
Любимец императора или императрицы (Фаворит)	Мастер, занимающийся пошивом одежды (Портной)	Европейское блюдо  (Бульон)

### Кроссворд

По вертикали: Знатный человек (Аристократ)

По горизонтали:

1. Мужская верхняя одежда до колен (Камзол)
2. Любимец императора или императрицы (Фаворит)
3. Дворяне, служившие при императорском дворе (Придворные)
4. Дворянские праздничные вечера, собрания с увеселениями (Ассамблеи)
5. Высокие сапоги из кожи (Ботфорты)
6. Мастер, занимающийся пошивом одежды (Портной)
7. Искусственные волосы (Парик)
8. Небольшой декоративный посох, украшенный драгоценностями  
(Трость)
9. Европейское блюдо (Салат)
10. Царские игры (Потехи)

### Кроссворд

По вертикали: Дворянские праздничные вечера, собрания с увеселениями  
(Ассамблеи)

По горизонтали:

1. Европейское блюдо (Салат)
2. Небольшой декоративный посох, украшенный драгоценностями (Трость)
3. Приспособление, которое одевали под юбку для пышности (Каркас)
4. Личный слуга императора, назначаемый из представителей знатных дворянских семей (Паж)
5. Мужская верхняя одежда до колен (Камзол)
6. Высокие сапоги из кожи (Ботфорты)
7. Личная служанка императрицы из знатной дворянской семьи (Фрейлина)
8. Медленный танец, которым открывался в XVIII бал (Менуэт)
9. Традиционное русское блюдо (Щи)

Соотнеси слова с их значением:

Ботфорты	представители знатных фамилий
Извозчик	человек, управляющий городским экипажем
Менуэт	человек, занимающийся пошивом одежды
Портной	медленный танец, которым открывается бал
Аристократ	высокие сапоги из кожи
Трость	декоративный посох, украшенный драгоценностями

Соотнеси слова с их значением:

Потехи	небольшие планки из разных пород дерева
Оранжерея	место для продажи различных товаров
Ярмарка	дворянские общественные собрания
Паркет	царские игры



Лапти, порты, шляпа, рубаха.

Шуба, шляпа, шапка, трость.

### Игра «Да и нет»

Европейская мода оказала влияние на изменения в одежде у русских дворян?  
(Да)

Богатые дворяне имели маленький гардероб? (Нет)

Мужчины носили кафтаны? (Да)

Мужские туфли были без каблуков? (Нет)

Туфли украшали пряжками с драгоценными камнями? (Да)

Ботфорты шили из мягкой кожи? (Да)

Аристократы носили шапки? (Нет)

Трости аристократов были без украшений? (Нет)

Зимой аристократы носили шубы? (Да)

Богатые дворяне и аристократы перестали есть традиционные русские блюда? (Да)

Соус это русская еда? (Нет)

Танцам учили всех дворян с детских лет? (Да)

Горожане не могли наблюдать со стороны за праздниками и балами аристократов? (Нет)

На праздниках выносили на улицу угощение для народа? (Да)

На Рождество и масленицу устраивали народные гуляния? (Да)

В этих гуляньях участвовали богатые горожане? (Нет)

Управлял городским экипажем извозчик? (Да)

Быт крепостных крестьян изменился в XVIII веке? (Нет)

### Игра «Да и нет»

Пётр I внёс изменения в быт и традиции дворян? (Да)

Он разрешил дворянам носить традиционную русскую одежду? (Нет)

Им можно было носить бороды? (Нет)

На голову одевали парики? (Да)

Дворяне обязаны были посещать ассамблеи? (Да)

Правила поведения на ассамблеях составил Пётр I? (Да)

Женщинам запрещалось посещать ассамблеи? (Нет)

Платья у женщин были закрытые, без украшений? (Нет)

На голове у женщин были высокие причёски? (Да)

Хозяин дома, где проводилась ассамблея, предоставлял гостям три комнаты? (Нет)

Главным развлечением были танцы? (Да)

Ни в какие игры дворяне не играли? (Нет)

На ассамблеях устраивались фейерверки и маскарады? (Да)

### Вставь пропущенные слова

Хозяин дома, где проводилась ассамблея, предоставлял гостям .....  
комнаты. Одна комната для ..... Танцы были главным развлечением.  
Здесь играл оркестр. Кавалеры ..... три раза дамам, которых  
приглашали на танец. Танцы состояли из множества  
разных.....Фигуры и последовательность исполнения надо было



запомнить. .... обязательно учились танцам. После окончания танца  
.....целовал даме руку.

(Четыре, танцев, кланялись, фигур, дворяне, кавалер.)

#### Вставь пропущенные слова

На ассамблеи приглашались купцы, духовенство, военные, крупные чиновники. Гости на ассамблею собирались....., после службы. На ассамблеи приглашались и ..... Теперь женщины из дворянских семей одевались совсем по- другому. .... у них были открытыми, украшены разными....., кружевами и вышивками. На голове женщины делали высокие, пышные....., украшали их цветами, драгоценностями и лентами. Мужчин на ассамблеях называли....., а женщин - .....

(Вечером, женщины, платья, бантами, причёски, кавалерами, дамами.)

#### Исправь ошибку

Дворянки и аристократки одевались в обтягивающие платья из дорогих тканей. Украшали платья лентами, кружевами, вышивкой, бантами, драгоценностями. Талию затягивали в каркас, а под юбку для пышности надевали корсет. Бока юбки иногда достигали в ширину до семи метров. В таком платье даме надо было не только уметь ходить, но и танцевать, красиво садиться и кланяться. Дамы носили тупоносые туфельки на низком каблуке. Шили туфельки из тонкого кожзаменителя или шёлковой ткани и украшали драгоценными камнями.

(Обтягивающие – пышные, каркас – корсет, корсет – каркас, семи – двух, тупоносые – остроносые, низком – высоком, кожзаменителя – кожи.)

#### Исправь ошибку

В городах устраивали и общие народные гулянья на Рождество и масленицу. На городских ярмарках наряжали берёзы, устраивали различные соревнования, ставили карусели. Выступали на ярмарках и артисты – кукольники. Они показывали различные представления с известной всем куклой – Морковкой. В этих гуляньях участвовали горожане побогаче: разные служащие, небогатые купцы, владельцы небольших предприятий, ремесленники.

(Берёзы – ёлки, Морковкой – Петрушкой, побогаче – победнее.)

### Ребусы

(Ассамблея, дама, танец, фрейлина, ботфорты, кавалер, извозчик, салат, парик, щи, ярмарка, камзол, репа, боярин, Москва)



ФР,,



З = Н



”



+ Ф



Ы



”

В,



И



Ч,,



”



”



Т



“



”

,

К



”

,



ЯР



1 = М

А



К,,

З,



”



“

,



“



”

Я,

Н



4 = K



“



Чьи портреты вы видите?

(Петр I, Алексей Михайлович, Михаил Романов, царевна Софья)





Чьи портреты вы видите?

(Иван V, Пётр I, Михаил Романов, Алексей Михайлович)





Чьи портреты вы видите?

(Царевна Софья, Иван V, Пётр I, Алексей Михайлович)





Подпиши название каждого предмета одежды.

(Женский костюм: парик, платье распашное, платье глухое, корсет, веер, фижмы, украшения. Мужской костюм: парик, камзол, кафтан, галстук, кюлоты, чулки, туфли)



Подпиши название каждого предмета одежды.

(Женский костюм: парик, шляпка, платье распашное, платье глухое, корсет, веер, фижмы, украшения. Мужской костюм: парик, шляпа, камзол, кафтан, галстук, кюлоты, чулки, туфли, перчатки)

